

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

LETOPISY NARNIE JAKO VÝCHODISKO PRO LEKCE
DRAMATICKÉ VÝCHOVY

CHRONICLES OF NARNIA AS A RESOURCE FOR DRAMA
EDUCATION LESSONS

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: doc. Mgr. Radek Marušák

Autor diplomové práce: Markéta Zelená

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne:

Podpis:

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. Mgr. Radku Marušákovi za profesionální vedení mé práce a za cenné rady, jichž jsem při psaní využila.

Anotace:

Tato diplomová práce je založena na realizaci lekcí dramatické výchovy vytvořených na základě literárního díla žánru fantasy, konkrétně díla C. S. Lewise: *Letopisy Narnie, Čarodějův synovec*. Výhodiskem pro tvorbu lekcí jsou morální hodnoty, které autor v knize použil za účelem přiblížení základních konceptů křesťanství dětským čtenářům. Žákům jsou hodnoty přiblíženy pomocí metod a technik dramatické výchovy s cílem vytvoření si vlastního hodnotového žebříčku na základě osobní zkušenosti a nově získávaných poznatků.

Klíčová slova

Dramatická výchova, literatura fantasy, Letopisy Narnie, morální hodnoty, etická výchova, základní vzdělávání

Abstract:

This thesis is concerned with realization of a set of drama education classes based on a particular literary work of the fantasy genre, namely C.S.Lewis' *The Chronicles of Narnia: The Magician's Nephew*. The lessons are designed with respect to the moral values expressed by Lewis in his book with the intention to acquaint its young readers with basic concepts of Christianity. Pupils are introduced to those values by means of various drama education methods and techniques, with the overall aim of aiding the pupils in creating a set of values of their own, drawing on both their personal experience and the newly gained knowledge.

Keywords

Drama education, fantasy literature, *The Chronicles of Narnia*, moral values, ethics education, primary education

Obsah:

ÚVOD	7
CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA A LITERATURA.....	9
1.1 Dramatická výchova.....	9
1.1.1 Co je dramatická výchova	9
1.1.2 Využití dramatické výchovy na 1. stupni ZŠ	10
1.2 Literatura a její využití v dramatické výchově.....	11
1.2.1 Význam literatury na prvním stupni.....	11
1.2.2 Literatura a dramatická výchova	12
1.2.3 Volba literární předlohy	14
1.3 Žánr fantasy.....	16
1.3.1 Vymezení žánru.....	16
1.3.2 Podklad pro dramatickou výchovu.....	17
2 MORÁLNÍ HODNOTY A ETICKÁ VÝCHOVA	20
2.1 Morální hodnoty a způsob jejich předávání	20
2.2 Etická výchova ve školách	21
2.2.1 Historický vývoj	21
2.2.2 Dnešní pojetí	22
2.2.3 Etická výchova a náboženství	23
3 C. S. LEWIS.....	24
3.1 Klíčové životní mezníky – literatura, mytologie a křesťanství.....	24
3.1.1 Dílo.....	26
3.2 Sága <i>Letopisy Narnie</i>	27
3.2.1 Vznik Narnie	27
4 LETOPISY NARNIE, ČARODĚJŮV SYNOVEC	29
4.1 Příběh	29
4.2 Literární rozbor	32
4.2.1 Překlad.....	32
4.2.2 Jazykový plán	33
4.2.3 Tematický plán	35
4.2.4 Kompoziční plán	38
EMPIRICKO-DIDAKTICKÁ ČÁST	41
1 PŘEMÝŠLENÍ V SOUVISLOSTECH	41
2 PŘÍPRAVA LEKCÍ	41
2.1 Metody dramatické výchovy	41
2.2 Skupina a prostor.....	43
2.3 Cíle projektu	43
3 LEKCE 1 – Jestli ty jsi pro, tak já taky	44
3.1 Plánování lekce	44
3.2 Reflexe	49
3.2.1 Vlastní komentář k průběhu lekce.....	49
3.2.2 Záznam práce žáků.....	51
3.2.3 Návrhy na zlepšení	51
4 LEKCE 2 – Ty jsi hrdina.....	52
4.1 Plánování lekce	52
4.2 Reflexe	58
4.2.1 Vlastní komentář k průběhu lekce.....	58

4.2.2	Záznam práce žáků	59
4.2.3	Návrhy na zlepšení	60
5	LEKCE 3 – Zvědavost není žádný hřích	60
5.1	Plánování lekce	60
5.2	Reflexe	69
5.2.1	Vlastní komentář k průběhu lekce	69
5.2.2	Záznam práce žáků	70
5.2.3	Návrhy na zlepšení	70
6	LEKCE 4 – Kdo je za to odpovědný?	71
6.1	Plánování lekce	71
6.2	Reflexe	77
6.2.1	Vlastní komentář k průběhu lekce	77
6.2.2	Záznam práce žáků	78
6.2.3	Návrhy na zlepšení	78
7	LEKCE 5 – Na mou čest	79
7.1	Plánování lekce	79
7.2	Reflexe	85
7.2.1	Vlastní komentář k průběhu lekce	85
7.2.2	Záznam práce žáků	86
7.2.3	Návrhy na zlepšení	86
8	LEKCE 6 – Musíme si věřit	86
8.1	Plánování lekce	86
8.2	Reflexe	92
8.2.1	Vlastní komentář k průběhu lekce	92
8.2.2	Záznam práce žáků	93
8.2.3	Návrhy na zlepšení	93
9	LEKCE 7 – O tom, co se slíbí	93
9.1	Plánování lekce	93
9.2	Reflexe	99
9.2.1	Vlastní komentář k průběhu lekce	99
9.2.2	Záznam práce žáků	100
9.2.3	Návrhy na zlepšení	101
10	LEKCE 8 – Buďme spravedliví	101
10.1	Plánování lekce	101
10.2	Reflexe	106
10.2.1	Vlastní komentář k průběhu lekce	106
10.2.2	Záznam práce žáků	107
10.2.3	Návrhy na zlepšení	108
11	DVA MĚSÍCE S NARNÍÍ	108
	ZÁVĚR	111
	POUŽITÉ ZDROJE	112
	SEZNAM PŘÍLOH	117

ÚVOD

Dramatická výchova může mít na prvním stupni základních škol široké využití. Jako samostatný předmět bývá krom přípravy na veřejné vystoupení spojena především se sociálně osobnostním učením, ale samotné metody a techniky dramatické výchovy se běžně využívají ve většině základních předmětů jako prostředek k lepšímu pochopení učiva. Společně s literárním dílem je vhodná jako součást výuky nejen výchovy literární, ale na příklad i vlastivědy nebo prvouky, tedy předmětů, pro které může být práce s textem stěžejní. Samostatné literárně-dramatické lekce jsou zacíleny na prozkoumávání konkrétních témat, sociálních vztahů a problémů, které se v díle skrývají, a tím vedou k jejich lepšímu pochopení.

Literatura fantasy je jako předloha pro lekce dramatické výchovy řazena mezi moderní autorskou pohádku, přestože některé rysy nemají společné. Fantasy literatura má širší rozpětí z hlediska témat i problémových situací; sociálními vztahy se více podobá reálnému životu, ač ve zcela fiktivním prostředí. Dílo C. S. Lewise *Letopisy Narnie* je navíc alegorií na křesťanské principy, a jako takové nabízí mnoho témat, především v oblasti morálních hodnot, vhodných ke zkoumání nejen v rámci dramatické výchovy.

C. S. Lewis je autor v dnešní době známý především díky filmovému zpracování již třech dílů *Letopisů*. Myšlenky obsažené v jeho knihách však nejsou zcela totožné s filmovými idejemi, které jsou zaměřeny především na akci a estetický prožitek pro diváka. Knihy v sobě skrývají více podnětů k přemýšlení, a v tomto ohledu pravděpodobně nejsložitějším a nejvýznamnějším dílem *Letopisů* je právě *Čarodějův synovec*, který byl autorem psaný nejdéle a údajně se ani k filmovému zpracování nehodí. Kvůli neznámému příběhu a jisté komplikovanosti díla je v této práci právě *Čarodějův synovec* použit jako východisko pro tvorbu literárně-dramatických lekcí se zaměřením na morální hodnoty a na různé úhly pohledu, se kterými je možné se v této problematice setkávat. Lekce poukazují na nejednoznačnosti pojmů, na konkrétní situace vhodné k osobnímu prožití a pomáhají hráčům v utváření vlastního žebříčku hodnot.

CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE

V teoretické části:

- Prozkoumat, zda je literatura fantasy vhodným podkladem pro dramatickou výchovu s důrazem na obecné možnosti využití literatury v dramatické výchově v konceptu základního vzdělávání.
- Interpretovat dílo C.S. Lewise: *Letopisy Narnie*, *Čarodějův synovec* a prozkoumat, zda je autorův odkaz na morální hodnoty v díle vhodný jako pomůcka v současném pojetí etické výchovy a výchovy k hodnotám na 1. stupni ZŠ.

V empiricko-didaktické části:

- Vytvořit soubor literárně-dramatických lekcí na podkladě díla C. S. Lewise: *Letopisy Narnie*, *Čarodějův synovec* s důrazem na morální hodnoty obsažené v díle.
- Prakticky vyzkoušet, jaký má předávání hodnot pomocí literárně-dramatických lekcí vliv na žáky 1. stupně ZŠ a zda jsou vhodnou pomůckou pro etickou výchovu, respektive výchovu k hodnotám.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA A LITERATURA

1.1 Dramatická výchova

1.1.1 Co je dramatická výchova

V odborné literatuře můžeme najít různé definice dramatické výchovy, které se ale v hlavních bodech jednoznačně shodují. Asi nejznámější z nich je definice Evy Machkové, která říká, že: *„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.“*¹

S dramatickou výchovou jsou tedy nejčastěji spojeny pojmy, které charakterizují její základní princip: učení zkušeností, zážitkové učení, učení přímým prožitkem, učení poznáním. Dramatická výchova tedy není pasivní přijímání informací nebo naopak jen náhodný soubor libovolných her beze smyslu, který se liší od běžného frontálního způsobu výuky. Jedná se o tvořivou činnost (se strukturou a konkrétními cíli), díky které může žák – hráč vstoupit do rolí a situací, se kterými zatím neměl možnost se v běžném životě setkat. Je kladen do středu samotného procesu. *„Žák je vnímán jako subjekt procesu, jako individualita se svými potřebami, zájmy, znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami.“*²

Dramatická výchova je tedy podstatná především pro osobnostně sociální učení a i její využití v běžné výuce na 1. stupni základní školy má většinou charakter rozvíjení a pochopení lidských vlastností a sociálních vztahů, přičemž jsou použity principy především z oboru dramatických umění, pedagogiky a psychologie.³ Vychází z respektu k dítěti a jeho osobnosti, z vlastních zkušeností a tvořivosti. Nicméně dramatická výchova není přímým ekvivalentem k výchově osobnostně sociální, především kvůli jedné základní složce.

Základem dramatické výchovy je totiž ona „dramatická“ část, tedy část divadelní, která má zásadní význam i v lekcích, ve kterých se nepočítá s vyústěním ve veřejný produkt.

¹ Machková, 2007, s. 32

² Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008, s. 9

³ Podle: Bláhová, 1996, s. 22

V tomto směru se v dramatické výchově pracuje s metodami jako jsou etudy, živé obrazy apod., které jsou budovány za účelem navození estetického dojmu (více o konkrétních metodách viz kapitola Metody dramatické výchovy). V tomto pojetí je dramatická výchova: „systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla (...).“⁴ V postupech dramatu a divadla i v dramatické výchově samotné je stěžejní „hra v roli“.

Pojem hra v roli se i v samotných definicích dramatické výchovy objevuje velice často, protože je na něm založeno jak divadlo, tak mnoho situací daných sociálním prostředím. Hra v roli znamená zjednodušeně ztotožnění se s rolí v konkrétní situaci, která je nasimulována. Ve většině případů se jedná o improvizované hraní, ale je možné využít rolovou hru i s předem připraveným scénářem.⁵

V dramatické výchově se rozlišují tři základní typy lekcí: lekce vědomě směřující k divadlu, lekce, v nichž jsou vědomě a zásadně využívány divadelní prostředky, ale zacílení je do oblastí mimodivadelních a lekce, jež jsou již samy o sobě jistým typem dramatického díla.⁶ Všechny tyto typy mají své zastoupení na 1. stupni základních škol.

1.1.2 Využití dramatické výchovy na 1. stupni ZŠ

Dramatická výchova je dnes řazena mezi pět oborů estetické výchovy a výchovy uměním. Dalšími jsou výchovy literární, výtvarná, hudební a pohybová/taneční,⁷ které jsou s výukou spjaty pravděpodobně mnohem déle než dramatická výchova. Ta se totiž na prvním stupni základní školy začala objevovat zdaleka nejpozději, a to až v devadesátých letech 20. století,⁸ kdy vstoupila jako samostatný předmět do koncepce výuky vzdělávacího programu Obecná škola.⁹ Dodnes zůstává dramatická výchova jakýmsi „okrajovým předmětem“, který sice může být zapojen samostatně se stanovenou hodinovou dotací, případně mohou být jeho metody a techniky využívány při výuce jiných předmětů, ale jakékoliv zapojení je dané pouze na základě konkrétních školních vzdělávacích programů nebo osobních preferencí samostatných učitelů.

V případě, že je dramatická výchova vyučována jako samostatný předmět, je možné směřovat k přednesovému nebo divadelnímu představení. Pokud se s jevištním výstupem

⁴ Valenta, 2008, s. 40

⁵ Valenta, 1995

⁶ Marušák, 2010

⁷ Provazník, 2005

⁸ Hulák, 2003

⁹ Schejbalová, 2000

nepočítá, má tento předmět podobu nejčastěji soustavné dramatickovýchovné práce, která je zaměřena na osobnostně sociální rozvoj žáka.

Má-li dramatická výchova ve třídě pouze podobu metod, které jsou aplikované v různých předmětech, pomáhá to žákům k lepšímu pochopení, jelikož se vždy jedná o *učení prožitkem*, při kterém žák pochopí podávané informace lépe, než kdyby se je musel naučit pouhým memorováním. Metody dramatické výchovy jsou obzvláště často využívány v humanitních předmětech, nejčastěji v prvouce a vlastivědě, v českém jazyce a literární výchově, tedy v předmětech, ve kterých je často stěžejní *příběh*, který si žák musí osvojit – tedy je zásadní jeho pochopení (které vede k následnému zapamatování) a pochopení základních principů, které se k tomuto příběhu váží, ať už je reálný nebo fiktivní.¹⁰

1.2 Literatura a její využití v dramatické výchově

1.2.1 Význam literatury na prvním stupni

Je známým faktem, že čtení se na prvním stupni nevyučuje pouze proto, aby byl žák schopen sám si získávat podstatné informace. Význam čtení a literatury ve vzdělání je velice obsáhlý a zdaleka se nevztahuje jen na informace získané z textu. Literatura obecně – tedy nejen literatura pro děti a mládež – rozvíjí paměť a slovní zásobu a tím pomáhá jak k lepšímu pochopení a vyjadřování správného smyslu sdělení, tak i ke zlepšení komunikačních schopností na úrovni sociální.

Při bližším obecném rozdělení má literatura pro děti a mládež tři základní funkce: *vzdělávací, socializační a imaginativní*.¹¹

Funkci vzdělávací mají na prvním stupni ZŠ především učebnice a encyklopedie. Je to literatura, která by měla být prostředkem nejen k získávání znalostí, ale také k podněcování zvědavosti a zájmu o nové věci, o poznání života a o potřebu učit se dalším zkušenostem.

Funkce socializační podporuje schopnost orientovat se v základních společenských vztazích, být sám sebou a žít společně s druhými lidmi. Pomáhá dítěti utvářet si hodnotový systém. Většina literatury, kterou žáci na prvním stupni dostanou do ruky, tuto funkci plní. Ať už se jedná o encyklopedie zabývající se informacemi z našeho světa, nebo např. i fiktivní beletrii, ve které jsou popsány charaktery postav a která sleduje základní principy sociálních vztahů.

¹⁰ Podle: Provazník, 2005

¹¹ Peterka, 2006, s. 195

Funkce imaginativní je dosud některými lidmi považována za méně důležitou nebo nepodstatnou, nejvýznamnější roli ve výchově u nás vždy zabírala didaktická složka. Nicméně představivost hraje v životě dítěte stejně tak důležitou a nezanedbatelnou roli; fantazie je prostředkem k rozvoji abstraktního myšlení, empatie a k nacházení podstatných souvislostí, které často přesahují aktuální „reálnou“ situaci. Fantazie je také vyjádřením nebo prostředkem k pochopení citového významu věcí, které často nemívají žádný konkrétní smysl nebo tvar.

Význam literatury na prvním stupni je tedy nezastupitelný. Literatura podporuje správný psychický vývoj dítěte a je nenahraditelná jako zdroj informací. Každý učitel by se tedy měl snažit v dětech vhodným způsobem podněcovat zájem o četbu a naučit je sáhnout po knize nejen když budou vyhledávat informace, ale i pro zábavu a umělecký zážitek.

1.2.2 Literatura a dramatická výchova

Dramatická výchova může být dobrým způsobem jak děti přivést k literatuře a aktivně podnítit jejich zájem o četbu. Ať už je literární látka brána jako podklad pro hodinu dramatické výchovy, nebo je dramatická výchova prostředkem k výuce literatury, základní princip je stejný: učit žáky prožitkem a pozitivně je motivovat k další činnosti, která se může přímo vázat na čtení a jiné schopnosti s ním spojené.

Pokud je dramatická výchova (její metody) přímo vázána na hodiny literární výchovy, je většinou podstatná práce s textem a jeho bližší prozkoumání. Stejně jako v jiných hodinách, kde si bere učitel na pomoc metody dramatické výchovy, zpřístupňuje díky nim látku (text) tak, aby měli žáci možnost lépe pochopit nejen samotný příběh a jeho pointu, ale také jednání postav v určitých životních situacích a různé hodnoty, které při běžném přečtení mohou zcela uniknout, tj. vede ke čtení s porozuměním. Ve velké míře závisí na učiteli, jakým směrem práci s literaturou povede, ale žáci mají možnost se na celém problému sami podílet a pomocí aktivizačních metod široce přemýšlet o situacích, se kterými se dostanou v hodině do kontaktu.

Pokud je literatura použita jako podklad pro tvorbu hodin dramatické výchovy, není tím nijak snížena hodnota literární předlohy samotné nebo potřeba učitele podnítit děti ke čtení. Naopak často tyto hodiny nabízejí ještě širší pohled na text a pokud slouží k pozdějšímu veřejnému vystoupení (divadlo, přednes), nemusí být postupy tolik odlišné od výše zmíněných lekcí literární výchovy s dramatickými prvky. Pokud učitel pracuje s textem jako východiskem pro představení, je totiž důležité, aby žáci přesně pochopili smysl textu a

dokázali o něm přemýšlet jako o celku i o jeho drobných detailech, které mají často mnoho společného s vývojem příběhu nebo jednáním postav.

Poslední, a pro tuto práci stěžejní, možností využití literatury v hodinách dramatické výchovy je práce ve skupině, která je zcela interní, a proto neslouží k veřejnému předvádění. I u práce tohoto typu bývá literatura základem, avšak cíle nebývají zaměřeny na obor literární výchovy, nýbrž dramatické – jsou tedy převážně osobnostně sociálního rázu, s jistými estetickými prvky, které v sobě skrývá jak literatura, tak dramatika. Pro práci tohoto typu je také zcela zásadní dramatický moment, který je možné najít v literárním textu jako celku, nebo jen v jeho dílčích částech, a tato volba je zcela na učiteli. Podle Evy Machkové je právě na základě dramatičnosti možné rozdělit lekce na tři základní typy: dramatizování příběhu, dramatické strukturování a jiné typy dramatickových výchovných aktivit.¹²

První typ, tedy dramatizování příběhu, bývají lekce založené na textech, ve kterých vybere učitel jako stěžejní jejich příběh, a ten pak s žáky přehrává pomocí improvizace. Cílem této práce je, podobně jako např. při vyprávění vlastními slovy, lepší pochopení původního příběhu, jeho osobní prožití, tedy i lepší zapamatování a především proniknutí do jeho smyslu, charakterů postav, jejich motivů a klíčových momentů v textu. Na tuto práci se výborně hodí například texty z historie nebo báje a pověsti.

Druhým typem – dramatickým strukturováním – rozumíme důkladně probraný konkrétní námět, který je pro práci stěžejní. Tento námět může být úzce vázán na učební látku, přičemž cíle těchto lekcí mají pedagogický charakter. Nebo může být tento námět vázán na nějaký sociální problém, zaměřený na osobní vztahy a zkušenosti žáků z reálného života a jejich pohledy na ně – cíle práce budou proto zaměřeny spíše na osobnostně sociální sféru. Zároveň se jedná o *strukturování*, tedy vnitřní propojení a navázání jednotlivých prvků.

Jiné typy dramatickových výchovných aktivit nejsou na rozdíl od předchozích dvou typů tolik vázány na příběh. Tyto aktivity mohou mít souvislost pouze s konkrétními momenty textu a stejně jako mohou mít edukační charakter (být zaměřené na jeden dílčí problém v rámci ostatní výuky), tak mohou být pouze komplexem her a cvičení, které mají v příběhu zdroje témat a dílčích motivů. Cíle takových lekcí budou také spíše než na rozvíjení čtenářství zaměřené na sféru osobnostně sociální, na postoje a hodnoty účastníků, na jejich osobní zkušenosti, schopnosti a sociální dovednosti.

Literatura je jako podnět k lekcím dramatické výchovy velice často využívána, jelikož pro pedagoga je často jednodušší volba sáhnout pro hotový text než vytvářet vlastní lekce jen

¹² Machková, 2000, s. 5

na základě předem zvoleného tématu. Z velké části je pro to důvod ten, že učitel „*Může mít obavy, že scénář, který by takto vznikl (...), by se neubráníl jisté schematičnosti a nedokázal by se vyhnout stereotypnosti nebo banalitám, že by v něm didaktická tendence byla příliš znát na úkor dramatického a emocionálního účinku, že by tak drama příliš přímočaře a zjednodušeně směřovalo k cíli a že by se nepodařilo najít osobitý, ozvlášťující úhel pohledu, který by mu dal skutečnou působivost.*“¹³ A literatura, především pak literatura pro děti, je plná příběhů a dílčích situací, které po správné volbě mohou být nosným momentem pro kvalitní lekce dramatické výchovy. Jak říká Krista Bláhová: „*Literatura je celistvým obrazem života, a proto nabízí větší bohatství námětů než životní zkušenosti dětí a učitele*“¹⁴

1.2.3 Volba literární předlohy

Vzhledem k tématu práce se v této kapitole zabývám pouze volbou literární předlohy pro lekce dramatické výchovy, které nemají za cíl veřejné vystoupení (přednes, divadlo), jelikož pro volbu takové předlohy jsou jiná kritéria a zcela odlišná je také následná práce s takto vybraným textem.

Při práci s literaturou v hodinách dramatické výchovy je zásadní její výběr. To však, za předpokladu, že látku volí sám učitel (tedy nevybírání ji společně s hráči nebo nenechání hráče, aby si ji vybrali oni sami), není jednoduchá práce. Přesto, a nebo možná právě proto, že z hlediska žánrů je pro práci v dramatické výchově možné použít prakticky veškerou literaturu vhodnou pro děti a mládež, je třeba mít při výběru stále na paměti několik zásadních detailů. Především je to smysl naší práce a stanovené cíle, které mohou být různého charakteru. Učitel může hledat určitý text např. konkrétního žánru, od konkrétního autora či s konkrétním tématem, aby jej představil žákům. Cílem také může být navození a řešení určité konfliktní situace, proto se hledá text s příslušnou tematikou. Nebo je naopak možné až na základě konkrétního textu vytvořit lekci a dílčímu zacílení se věnovat až při její tvorbě, nikoliv před nalezením textu.¹⁵ Cíle lekcí vytvořených pro dramatickou výchovu se pohybují spíše v rovině osobnostně sociální, nicméně ani estetická složka literatury by neměla být opomíjena.

Druhým podstatným a spíše obecným kritériem výběru je nosný dramatický moment, na kterém je možné založit lekci nebo její dílčí části (dramatičnost textu udávají postavy

¹³ Ulrychová, 2007, s. 70

¹⁴ Bláhová, 1996, s. 52

¹⁵ Marušák, 2010

s vyhraněnými charaktery, aktivní jednání postav a/nebo děj s určitou dramatickou akcí¹⁶). S dramatickými momenty se pojí pravděpodobně největší úskalí vzhledem k výběru textu. Eva Machková udává několik typů prvků, které se jako nezbytná součást tématu textu nehodí k práci v dramatické výchově právě kvůli nedostatku dramatickosti: *lyrika a idyličnost*, které jsou protikladem dramatu; *převaha psychologie v charakteristice postav*, kdy jde o přímé vysvětlování vnitřních pochodů, takové texty jsou pro žáky příliš složité a bez konkrétního dění, *převaha dějů lidských, ale nedramatických, věcných prvků a informací*, tedy např. příběhy, které nejsou založeny na mezilidských vztazích, ale třeba na vztahu člověka k přírodě apod.; *čas přesahující tuto chvíli, hromadnost dějů*, tedy situace, ve kterých se plynutí času nedá při dramatizaci vyjádřit stejným nebo podobným způsobem jako v textu vzhledem k ději, nebo situace, které zahrnují velké skupiny lidí; *převaha nebo důležitost dekorativních prvků*; *asociativní metoda*, tedy texty, ve kterých jsou situace řazeny na principu volných asociací; *filozoficky laděná literatura a stylizovaný jazyk a hra se slovy*, tedy dílo, ve kterém má práce s jazykem a jeho stylizace zásadně významné postavení.¹⁷

Další kritéria výběru jsou už konkrétněji vázána na skupinu, se kterou se při tvorbě lekcí počítá. Učitel musí mít na paměti věk hráčů, hráčskou vyspělost skupiny, předpokládanou metodu a typ práce, formu dramatické výchovy a provozní podmínky práce.¹⁸ Nemalou měrou mezi kritéria počítáme také vhodnost tématu, což je vlastně první věcí, po které je třeba pátrat, ať už z literárního nebo neliterárního hlediska. Témata hlavní i vedlejší jsou základem, na kterém se staví smysl a cíle celých lekcí dramatické výchovy.

Pro období mladšího školního věku, ke kterému se tato práce vztahuje, je charakteristický zájem o pohádku, především o pohádku kouzelnou, která obsahuje velké skutky a překonávání nebezpečí. Zájem je později také o historickou a dobrodružnou literaturu, o mýty a středověkou hrdinskou epiku – žánry, které spojují reálné jednání lidí s mimořádnými výkony a často fantastickými prvky.¹⁹

Pokud je tedy pro učitele stěžejní jistá přitažlivost textu a jeho kladné přijetí dětmi (tedy nejsou-li jeho cíle čistě pedagogické), je vhodné vyhledávat literaturu, která je dětem daného věku nejbližší. Tato předloha pak může být východiskem pro dramatickou výchovu ve třech podobách: na základě určitých motivů nebo tématických prvků, kde jsou pro práci stěžejní jednotlivé části textu obsahující dramatický moment, na základě úpravy textu, tedy

¹⁶ Bláhová, 1996, s. 52

¹⁷ Blíže: Machková, 2000, s. 41-49

¹⁸ Blíže: Machková, 2000, s. 30-36

¹⁹ Blíže: Machková, 2000, s. 31-32

jeho krácení či doplnění, nebo na základě použití celé předlohy tak, jak byla napsána.²⁰ Tato volba závisí opět na učiteli, na tématu práce a na dílčích cílech, které si pro práci zvolí. Už při výběru literární předlohy by však měl mít jasno v tom, jakým způsobem chce postupovat.

Při hledání konkrétní látky pro tuto práci jsem zvolila knihu z žánru fantasy, která je určena čtenářům mladšího školního věku, propojuje prvky pohádky a mytologie a svým příběhem, dílčími tématy a dramatičností je vhodnou předlohou pro hodiny dramatické výchovy.

1.3 Žánr fantasy

1.3.1 Vymezení žánru

Fantasy je anglický výraz, který znamená doslova: fantazie, představivost, obrazotvornost, ale také výmysl, prelud nebo přízrak. Je to žánr, který je velmi problematicky vymezitelný, stejně jako samotné slovo nemá jednoznačný ekvivalent. V širokém pojetí není pouze literárním žánrem, ale také oblastí umění výtvarnou, filmovou a herní; v užších souvislostech se však o fantasy mluví především ve spojení s literaturou a s filmem. Žánr fantasy se formoval přibližně od 30. let 20. století.

Pravděpodobně nejobecnější vymezení fantasy najdeme v Encyklopedii literatury science-fiction: „*V anglické jazykové oblasti pojem užívaný často pro veškerou fantastickou literaturu. V poslední době v užším pojetí též marketingová kategorie označující sword and sorcery²¹ a high fantasy²², tedy příběhy odehrávající se v imaginárních světech nebo naší minulosti a nikoli fantastické příběhy ze současnosti nebo magický realismus. Podstatnou složkou fantasy je často nevysvětlitelný, nadpřirozený úkaz nebo přímo projev magie - touto ‚iracionalitou‘ rekvizit (z novodobého, materialistického pohledu) se fantasy liší od science fiction.*“²³

Science fiction (zkráceně sci-fi – vědecko fantastická literatura) se dává velice často k žánru fantasy jako protipól, přestože mají společné některé prvky (např. objevování nových světů) a občas dochází i k míchání těchto dvou žánrů, přestože „*prvky sci-fi nebo propojování paralelního světa, který autor fantasy vytváří, se světem naším, je mnoha čtenáři vnímáno jako nežádoucí kontaminace.*“²⁴ V úplném zjednodušení je tedy sci-fi určité pojetí

²⁰ Podle: Bláhová, 1996, s. 52

²¹ *Sword and sorcery*, v českém překladu *meč a kouzlo*, oblast žánru fantasy zaměřená na bojování a magii

²² *High fantasy*: oblast žánru výrazně soustředěná na příběh

²³ Neff, Olša, 1995, s. 29

²⁴ Zbíral, 2003

budoucnosti, do které by se lidstvo v průběhu svého vývoje bylo schopno za určitých okolností dostat, naproti tomu fantasy je pojetí imaginárního světa, který se s realitou nedá za žádných podmínek sloučit.

Trochu podrobněji je fantasy podle Peterky: *„Pohádkově laděná próza pro dospělé i děti (...). Reprezentuje romantický únik z moderní doby do detailně strukturovaného světa s koloritem heroického středověku, který má vlastní dějiny případně i řeč; zdůrazňuje boj dobra se zlem, v duchu iracionální fantastiky těží z mýtů, magie a pseudovědy, obsahuje prvek brutality, erotiky, často i humoru. Typickou postavou je ústřední hrdina vstupující do kontaktu s nadpřirozenou silou, mistr – stařec či mág, který hrdinu zasvěcuje, fantastická bytost. Příkladem je Tolkienova sága ‚Pán prstenů‘ a pro mladší čtenáře ‚Harry Potter‘.“*²⁵

J. R. R. Tolkien je při vymezení žánru velmi často zmiňován, jelikož vývoj fantasy rozhodujícím způsobem ovlivnil. Mnohdy bývá dokonce označován za zakladatele žánru fantasy. Jeho knižní sága *Pán prstenů* (1. vydání v 50. letech 20. století) a svět, který společně s ní vytvořil a dovedl k dokonalosti, byla základem nebo alespoň inspirací pro mnoho děl novějších autorů fantasy.

Žánr fantasy je tedy relativně novým žánrem, který vychází zejména z pohádky a mytologie. Podle dalšího vymezení je *„fantasy definována rekvizitami a prostředím, v němž je konkrétní fantastické dílo situováno. Jedná se o prostředí, v němž se často objevují nadpřirozené bytosti, častá je zde přítomnost magie. Je charakteristické, že se fantasy příběhy odehrávají v imaginárním smyšleném světě (...).“*²⁶ Často jsou tedy hranice mezi těmito žánry (fantasy, pohádka, mýtus, pověst) velice tenké - společnými prvky bývá boj dobra se zlem, magie a kouzelné a pohádkové bytosti, zvířata, bohové. Mnohdy jsou ony hranice tak těžko postřehnutelné, že dílo do žánru nelze jednoznačně zařadit.

1.3.2 Podklad pro dramatickou výchovu

Přestože je literatura fantasy v dnešní době známým a často zmiňovaným žánrem, v teorii dramatické výchovy, respektive v kapitolách týkajících se literatury v dramatické výchově, se s ním samostatně nesetkáme. V Úvodu do studia dramatické výchovy řadí Machková literaturu fantasy pod moderní autorskou pohádku, která má *„mnoho různých*

²⁵ Peterka, 2006, s. 204

²⁶ Nokturno.net, 2007

podob, témat a forem.“²⁷ a proto je možné pod ni zařadit jak Tolkienovu ságu, tak například i pohádky Miloše Macourka.

V této práci je mimo jiné obsažena snaha o vymezení žánru fantasy vůči ostatním žánrům v rámci pohledu na literaturu, proto se o to nyní pokusím i vzhledem k dramatické výchově. V každé kategorii se budu věnovat pouze prvkům, které jsou pro fantasy literaturu typické, proto budu naopak vynechávat některé dílčí věci, které se týkají pouze konkrétních děl.

Z hlediska témat slouží literatura fantasy jako bohatý zdroj. Stejně jako pohádka obsahuje magii, nadpřirozené prvky a kouzelné bytosti, ale právě tato témata mají ve fantasy literatuře poněkud jiný význam. Na rozdíl od pohádek, kdy je čtenář (event. divák) překvapen použitím kouzelných předmětů či vyslovováním zaklínadel z kouzelných knih, bývá ve fantasy magie prostupujícím prvkem – něčím, co určuje řád věcí a žije v každé bytosti a v celém světě jako samostatná síla. Ve fantasy literatuře je magie užívaná různými způsoby – například podle živlů (země, oheň, voda, vzduch) nebo prostředí (přírodní magie). V obecné rovině je takový druh magie přijímán jako více realistický a smysluplný než například prsten, který majiteli poté, co si ho otočí na prstě, splní všechna přání. Důvodem je především to, že fantasy literatura vychází více z bájí a pověstí, tedy z příběhů, které jsou přímo spojeny s minulostí a skutečnou vírou lidí.

Dalším klíčovým tématem je ve fantasy literatuře boj dobra se zlem, při kterém je většinou dobro a zlo velice jednoduše rozlišitelnými prvky, stejně jako v pohádce. I v tomto případě bývá však literatura fantasy poněkud realističtější, bližší reálným situacím, především z hlediska ztrát a obětí, které musí hlavní hrdina přijmout, aby se dobral ke „šťastnému konci“. Ve většině fantasy příběhů je také ukázáno, že samotným překonáním zla příběh nekončí a že zůstávají následky, není možné zcela zvítězit a pak už jen šťastně žít až do smrti. V souvislosti s dobrem a zlem bývá ve fantasy literatuře patrné poukázání na morální hodnoty, které jsou v nejvýznamnějších dílech fantasy (*Pán prstenů*, *Letopisy Narnie*, ale i moderní *Harry Potter*) stěžejním prvkem, a tedy i jedním z nejpodstatnějších motivů.

Propracovanost světa ve fantasy literatuře dává další a další témata, která mohou být spojená s vlastním jazykem, s různými typy prostředí, s časem, ve kterém se děj odehrává, nebo například se systémem života zvířat a bytostí. Objevování nových světů a jejich vnitřní propojenost je tématem velice přitažlivým a s mnoha možnostmi pro dramatickou výchovu.

²⁷ Machková, 2007, s. 135

Z hlediska dějové linie nabízí fantasy literatura většinou vnitřně silné a propracované příběhy vhodné pro práci jak s dějem jako celkem, tak jeho dílčími částmi nebo konkrétními momenty a situacemi, které vůbec nemusí sledovat hlavní linii příběhu. Výhodou bývá to, že ve fantasy literatuře najdeme stvořené celé velké světy se vším všudy a většinou je možné nalézt odkazy různých příběhů, které se zdaleka netýkají jen plánů hlavního hrdiny, eventuálně hrdinů.

Z hlediska problémových situací je literatura fantasy tak obsáhlá, jak je obsáhlý fiktivní svět, ve kterém se příběh odehrává. Výhodou a nevýhodou současně bývá v tomto případě jistá „neomezenost“ a absence pevných hranic, například co se týče výše zmiňované magie. Pokud je nastolena nějaká problémová situace a žák má za úkol tuto situaci řešit, jednoduše si může zavolat na pomoc například zvířata či jiné tvory s obrovskou mocí, která všechno vyřeší za něj. Zároveň je ale díky posunutým hranicím také větší rozpětí možností, které mohou být po vhodném „zaopatření“ velice zajímavými podněty pro práci.

Z hlediska postav a bytostí má fantasy literatura v dramatické výchově také velký potenciál a slouží svým způsobem i k didaktickým účelům, vzhledem k bájím a starým pověstem, ze kterých i v tomto případě často vychází. Proto se ve fantasy literatuře nesetkáme s čerty, vodníky nebo anděly, často ani s princeznami, které jsou typické pro pohádku. Ve fantasy narazíme spíše na fauny, bohy různých živlů, elfy (lesní bytosti), trpaslíky a různá zvířata, jako jsou například kelpie nebo gryfové. V těchto sférách se sice literatura fantasy s pohádkou často propojuje (i v pohádce nalezneme jednorožce nebo trpaslíky), ale jakýsi „smysl života“ těchto postav je v těchto žánrech odlišný. Ve fantasy žijí tyto postavy většinou samostatně, nezávisle na hlavním hrdinovi, kdežto v pohádce jako by byl hlavním smyslem jejich kontakt s hrdinou, jejich pomoc nebo naopak zákeřnost. Tyto oddělené prvky dávají pro dramatickou výchovu opět více možností – je totiž možné držet se nejen hlavního hrdiny, ale i dalších postav, které si žijí svůj vlastní příběh.

Ve fantasy literatuře jsou sice, stejně jako v pohádce, většinou jednoznačně rozlišeny charakterystiky postav – tedy minimálně to, zda patří „k těm dobrým“ nebo „k těm zlým“. Opět ale v rámci realističnosti nebývají postavy tak přímočaré, mají své dobré i špatné vlastnosti, a podstatou bývá jejich jednání a charakter, jejich chyby, které napravují nebo se s nimi učí žít, jejich hodnoty a morální dilemata, jejich minulost, která je jejich součástí a která jde příběhem s nimi.

Dalo by se říci, že literatura fantasy má z hlediska dramatické výchovy silný potenciál. Téma jsou pro hráče přitažlivá, příběh a vnitřní struktura světa má často realističtější prvky než například pohádka, charaktery jsou propracovanější a jejich jednání pochopitelnější a

přesto se stále jedná o fiktivní příběh zasazený do zcela smyšleného prostředí. Dílo fantasy, které je stěžejní pro tuto práci, je plné především morálních hodnot a etických otázek, které se ve fantasy literatuře objevují nezdědka. A jelikož mám v souvislosti s dramatickou výchovou za cíl určitým způsobem právě morální hodnoty předávat, věnuji se v následující kapitole zásadním problémům morálních hodnot a etické výchovy (nejen) v našich školách.

2 MORÁLNÍ HODNOTY A ETICKÁ VÝCHOVA

2.1 Morální hodnoty a způsob jejich předávání

Termínem „morálka“ můžeme rozumět systém zvyků nebo zásad, jejichž žebříček si utváří každý člověk v průběhu celého svého života. Ačkoliv neexistuje žádný zcela univerzální pohled na to, co je „dobré“ a co „špatné“, existují určité normy dané společností a prostředím, ve kterém člověk vyrůstá a dlouhým vývojem, kterým prochází nejen on sám, ale i jeho předkové a prapředkové.

Původ morálních hodnot se dá hledat v desateru, ovšem předávání hodnot a dnešní pojetí morálky už s náboženstvím v běžném prostředí mnoho společného nemá. Morálka se definuje na základě norem společnosti. Uznávat tyto normy, respektive základní morální hodnoty, je podle Eyerových²⁸ nejdůležitější a nejefektivnější způsob, jak se v životě cítit šťastní. „*Moudrost ověřená věky i naší osobní zkušeností nás učí, že individuální i společenské štěstí se spojuje s chováním založeným na jistých morálních zásadách.*“²⁹ To je také hlavním důvodem, proč se hodnoty předávají dál a jistým způsobem zobecňují.

Na základě historických zkušeností se lidé v mnoha různých zemích učí podobným nebo stejným základním hodnotám. Ty bývají založené na zakořeněném systému, který říká: „nečinít druhým to, co nechceme, aby činili oni nám“. Mezi tyto hodnoty patří především *poctivost, nedotknutelnost života, nedotknutelnost majetku, úcta člověka k člověku a vztah ke společnosti*.³⁰ V tomto duchu je pak vedena výchova dětí k jejich osobnímu přístupu a životnímu jednání.

První institucí, která má nejzásadnější vliv na předávání morálních hodnot, je rodina, jejíž pozice je nezastupitelná. Děti se učí chápat své chování a posuzovat ho z hlediska toho, co je dobré a špatné podle hodnot, které tvoří žebříček rodinného života. Ve škole se pak děti

²⁸ Eyre, Eyrová, 2007, s. 8

²⁹ Eyre, Eyrová, 2007, s. 9

³⁰ Joukl, 1999

učí o zásadách ve vztahu ke společnosti (společenské etice) a principech soužití, nicméně i zde platí, že škola nemůže rodinu ve výchově nahradit, ta vždy zůstane stěžejní.³¹

2.2 Etická výchova ve školách

2.2.1 Historický vývoj³²

Etická výchova, nebo také výchova mravní, nemá v Čechách pevné kořeny a dodnes není zcela jasně vyhraněným a definovaným oborem. Jako samostatná složka výchovy dětí se u nás začala objevovat po roce 1918, kdy se vlivem vzniku samostatného Československa opouštělo od nařízené morálky a republika se stávala samostatnou a méně direktivní i vzhledem k výchově a vzdělání dětí.

Díky tomuto liberálnějšímu přístupu vznikla nabídka pro rodiče žáků, kteří si mohli vybrat z výuky náboženství (a jeho směrů), případně své děti k výuce náboženství nevést. Náboženská výchova byla vždy s mravní výchovou spojena velice úzce (viz kapitola Etická výchova a náboženství) a v případě, že si rodiče vybrali možnost druhou, zasáhl stát. Tyto děti se učily „občanské nauce“ a „laické morálce“ (která je dodnes známá také pod termínem „morálka vědecká“). Celé odvětví se zcela oprošťuje od víry v Boha a snaží se postavit mravní kulturu na všeobecně lidském a individuálním základu³³. Takto pojatá občanská nauka však fungovala pouze během jedné generace žáků, jelikož tento systém skončil se začátkem druhé světové války.

S nástupem komunismu byla mravní výchova prostoupena ideologií, považovanou za „jediné vědecké učení“, a to učení marxismu-leninismu. Komunistická mravní výchova byla založena na systému, ve kterém stála tzv. komunistická etika nad všemi ostatními etickými systémy.³⁴ Byla základem pro občanskou výchovu, postupovala však i většinou ostatních předmětů, především vzhledem k literatuře, která byla přísně hlídána a prakticky oproštěna o díla, která měla být i jen náznakem dílem jiných ideologických směrů. Komunismus byl ze zásady ateistickým směrem,³⁵ a přestože se nedá říci, že by morální hodnoty té doby nebyly ve své podstatě také založené na desateru z Bible, spojitostmi s vírou v náboženskou autoritu se striktně vyhýbal. V době komunismu docházelo k uzavírání církevních škol³⁶ a usilovalo se v širším pohledu i o úplné vymýcení náboženství.

³¹ Podle: Smrčka, 1970

³² Vypracováno na základě konzultace s doc. Uhlířovou, 2010

³³ Hronek, 1920

³⁴ Vacek, 2008, s. 83

³⁵ Parker, 2009

³⁶ Sargánková, 2010

Po roce 1989 se objevila řada témat z oblasti etické výchovy, o kterých se začalo veřejně diskutovat. Společně s vývojem politické situace v zemi bylo třeba změnit a vyřešit i situaci v oblasti morálky a morální výchovy, avšak morálka a proces její obnovy se oproti očekávání zatím nedostal do centra zájmu praktiků ani teoretiků.³⁷ Důvodů, proč je dnešní situace v této oblasti tak roztržštěná, bude zřejmě několik – především neexistuje žádná „univerzální morálka“, tedy směr, jakým by se měli všichni lidé vydávat, nejde „naučit“ tím klasickým frontálním způsobem, jakým se dosud často v českých školách učí. A právě kvůli dřívějšímu vlivu některých ideologií jsou lidé mnohem více opatrní vůči každé direkci, především pak v takové oblasti, ve které existuje tolik kontroverzních názorů.

2.2.2 Dnešní pojetí

Přestože si je společnost vědoma toho, že se jedná o oblast, která je v současnosti čím dál více potřebná, neexistuje vypracovaný zcela univerzální systém předávání morálních hodnot. A ačkoliv je na učitele vyvinut určitý tlak, aby ze svých žáků vychovávali morálně vyzrálé bytosti, dělá jim tato výchova poměrně zásadní problémy, protože k něčemu takovému často nemají prostředky – nevědí, jakým způsobem mohou hodnoty předávat, například i proto, aby nepřesáhli rovinu svých kompetencí. Oni sami také nejsou na výchovu k hodnotám připravováni, proto musí jednat jen podle sebe a svých vlastních žebříčků.

Dnešní etická výchova, která má své místo v kurikulu základního vzdělávání v rámcově vzdělávacím programu, je oborem založeným na systematickém osvojování sociálních dovedností žáků. Není tedy vázána pouze na morální hodnoty a jejich poznávání, ačkoliv jejím primárním cílem je vychovat morálně vyzrálého člověka, který ovládá jisté spektrum dalších sociálních dovedností, jako například komunikativnost, kreativitu atp. Tento předmět však patří mezi doplňující vzdělávací obory, samostatně se tedy na školách vyskytuje pouze výjimečně, buď vlivem rodičů, kteří si o něj zažádají, nebo z iniciativy vedení konkrétní školy.³⁸

Pojetí etické výchovy je plné dílčích problémů a rozhodně se dá říci, že je její výuka značně komplikovaná, ať už z hlediska učitelů, kteří k etické výchově vedení nejsou, z hlediska žáků, kteří se musejí často učit pouze na základě abstraktních principů a pasivním přijímáním, nebo z hlediska systému, který prozatím nenabízí žádné zcela univerzální možnosti. Podstatné ale je, že ačkoliv jsou žáci primárně ovlivněni vlastní rodinou, učitelé

³⁷ Vacek, 2008, s. 83-84

³⁸ Motyčka, Vyvozilová, 2009

jejich morální rozvoj ovlivňují také a měli by být kompetentní především k tomu ukázat žákům, že existují jisté společenské a mravní normy, lidské vlastnosti a osobní hodnotové žebříčky, díky kterým můžeme v širším smyslu poznat, co je „dobré“ a co je „špatné“.

2.2.3 Etická výchova a náboženství

Vzhledem k tomu, že je má práce spojena jak s etickou výchovou a hodnotami, tak i s náboženstvím, je na místě osvětlit krátce i úzké souvislosti mezi těmito dvěma pojmy.

Náboženství a mravní výchova jsou často propojovány, především z historického pohledu. Základní hodnoty dané Biblí – tedy desatero přikázání – byly a jsou pro pobožného člověka základem hodnotového žebříčku a právě z nich vychází i dnešní pojetí morálky. Mnoho lidí dosud věří, že je morálka na náboženství přímo závislá, že bez víry v Boha není možné mít žádné absolutní morální principy.³⁹ Pravdou je, že i hodnotové žebříčky a normy, které se váží na společnost neovlivňovanou náboženstvím, stále z náboženství vycházejí, respektive principy zůstávají na stejné rovině.

Rozdíly jsou ve způsobu vnímání hodnot a jejich předávání - hodnoty plynoucí z víry jsou spojované s náboženskými příběhy a vykládané jednoduše tak, že je to napsané v Bibli, a jen to stačí k tomu, abychom se v životě chovali na základě jednoznačně daných morálních hodnot.⁴⁰ Mimo náboženství je však třeba složitějšího výkladu, který vychází z člověka, jeho života a jednání. Systém „jednej tak, jak chceš, aby ostatní jednali s tebou“ není černobílý, na jeho základě se nedají postavit přímé definice toho, co se dělat „má“ a „nemá“, protože je vnímán značně subjektivně.

K této práci jsem si vybrala dílo, které je prostoupeno morálními hodnotami vycházejícími jednoznačně z náboženského systému. Mým cílem je jistým způsobem tyto hodnoty separovat od náboženství a vyložit je na základě širšího vnímání – položit je před žáky ne jako danou věc, ale jako konfliktní situaci, která není černá ani bílá. Tímto dílem a jeho autorem se více zabývám v následující kapitole.

³⁹ Schwartz, 2006

⁴⁰ Mat, 2007

3 C. S. LEWIS

3.1 Klíčové životní mezníky – literatura, mytologie a křesťanství⁴¹

Celým jménem Clive Staples Lewis se narodil 29. listopadu 1898 v Belfastu v severním Irsku.⁴² Místo jeho narození a prožití dětství pro něj bylo velice důležité a přestože většinu svého života trávil v Anglii, k Irsku se ve svých dílech často odkazoval a po celý život vyhledával kontakt svých krajanů.⁴³

Jeho dětství bylo ovlivněno několika velice silnými zážitky, ke kterým se řadí především smrt jeho matky v roce 1908. V té době bylo Lewisovi pouhých devět let a krátce poté byl poslán na soukromou školu Wynyard School do Anglie, kde studoval i jeho o tři roky starší bratr Warren.⁴⁴ Zhruba po dvou letech byl Lewis nucen školu změnit, jelikož došlo k jejímu uzavření. Proto se vrátil zpět do Irska, ale jen na tři měsíce, poté musel opustit i školu Campbell College.⁴⁵

Myšlenka, že na svou víru začíná pomýšlet jako na práci a povinnost,⁴⁶ ho vedla k tomu, že v roce 1913, kdy začal znovu studovat v Anglii v Malverne, přestal věřit v Boha a stal se ateistou.⁴⁷ Trvalo dalších 20 let, než se obrátil zpět ke křesťanství a v průběhu této doby se začal více zabývat mytologií a okultismem.⁴⁸ Už jako chlapec měl zálibu v antropomorfních zvířatech, přičemž příběhy o nich sám často psal a ilustroval. Společně se svým bratrem vymyslel svět zvaný Boxen, ovládaný zvířaty. Později v letech dospívání se věnoval severským písním a legendám z islandských ság.⁴⁹

Mezi lety 1914 a 1916 studoval soukromě u bývalého učitele svého otce, profesora Williama T. Kirkpatricka v Great Bookham v Surrey,⁵⁰ a toto období pro něj bylo velice důležité. Profesor Kirkpatrick se stal později předlohou pro postavu Digoryho Kirka v *Letopisech Narnie*.⁵¹

V době první světové války získal Lewis v roce 1916 stipendium na University College v Oxfordu, následujícího roku však narukoval do britské armády. V roce 1918 byl

⁴¹ České názvy děl z: Smolen, 2006b

⁴² Visser, 1994

⁴³ Wikipedia.org., 2001

⁴⁴ HarperOne, 2008

⁴⁵ Smolen, 2006a

⁴⁶ Lewis, 1955, s. 115

⁴⁷ HarperOne, 2008

⁴⁸ Cline, 2010

⁴⁹ Lewis, 1955, s. 10

⁵⁰ Smolen, 2006a

⁵¹ Lindsley, 2009

raněn a během léčby trpěl depresemi, zemřel také jeho dobrý přítel Paddy Moore.⁵² Téhož roku, v prosinci 1918, byl propuštěn z armády a vrátil se ke svým studiím na Oxfordu, kde získal nejlepší ocenění z řecké a latinské literatury v roce 1920, filozofie a dějin starověku v roce 1922 a anglického jazyka v roce 1923. V době studia mu také vychází sbírka básní *Spirits in Bondage*⁵³ (Duchové v područí).

Od roku 1921 žil Lewis v bytě s Jane Mooreovou, matkou svého zemřelého přítele Paddyho a jeho sestrou Maureen, o které se slíbil starat v případě Paddyho smrti. S Jane Mooreovou žil až do jejího úmrtí v roce 1951.⁵⁴

V roce 1924 začal přednášet anglickou literaturu v Oxfordu, kde zůstal po dobu téměř třiceti let. Právě během této doby nastal jeho obrat zpět ke křesťanství, částečně díky vlivu profesora J. R. R. Tolkiena, se kterým proběhlo první doložené setkání v roce 1926.⁵⁵ Jejich vzájemný vztah provázely debaty a hádky o křesťanství a ovlivněn jimi a knihou *The Everlasting Man* (Nesmrtelný člověk) od obráceného katolíka G. K. Chestertona se stal v roce 1929 teistou a v roce 1931 opět křesťanem, v anglikánské církvi.⁵⁶ V roce 1933 vyšla kniha *Pilgrim's Regress* (Poutníkův návrat), která je považována za jedno z jeho stěžejních děl.⁵⁷ Téhož roku se utvořila neformální skupina přátel zvaná *The Inklings* (Inklingové, Tušitelé). Jednalo se o literárně-diskusní klub, mezi jehož členy později patřili mj. Owen Barfield, Lewisův bratr Warren, Hugo Dyson, Charles Williams (jeden z Lewisových nejbližších přátel), Neville Coghill a Tolkienův syn Christopher.⁵⁸

V roce 1954 byl C. S. Lewis zvolen profesorem středověké a renesanční literatury na univerzitě v Cambridge. O tři roky později se oženil s dlouholetou přítelkyní, spisovatelkou Joy Greshamovou, která se, stejně jako on, obrátila od ateismu ke křesťanství. Joy zemřela v roce 1960 po dlouholeté nemoci a Lewis i nadále vychovával její dva syny. Syn Douglas Gresham zůstává do dnes zapojen do událostí okolo Lewisovy pozůstalosti.⁵⁹

V roce 1961 začaly Lewise trápit zdravotní potíže, díky kterým musel zanedlouho opustit svou pozici na univerzitě. Zemřel 22. listopadu 1963, týden před svými 65. narozeninami. Je pohřben v Oxfordu.⁶⁰

⁵² HarperOne, 2008

⁵³ Wikipedia.org, 2001

⁵⁴ Visser, 1994a

⁵⁵ Smolen, 2006a

⁵⁶ Lewis, 1955, s. 229

⁵⁷ Visser, 1994a

⁵⁸ Mythopoetic society, 2005

⁵⁹ Visser, 1994a

⁶⁰ Smolen, 2006a

3.1.1 Dílo

C. S. Lewis byl jedním z nejúspěšnějších spisovatelů moderní britské historie. Je autorem mnoha vědeckých prací, ale i velkého množství populárních románů a fantasy knih, z nichž se většina zabývá křesťanskými tématy a hodnotami. Jeho díla jsou určena téměř výhradně pro dospělé čtenáře, až na jedinou výjimku, a tou je sága *Letopisy Narnie*, která je primárně určena dětem. V následujících odstavcích jsou zmíněna některá z jeho klíčových děl.

Poutníkův návrat: Alegorická obhajoba křesťanství, rozumu a romantismu (1933) a *Zaskočen radostí: Podoba mého dřívějšího života* (1955) líčí Lewisovu cestu ke křesťanství v různých životních obdobích.⁶¹

Velký rozvod (1945) je popisem nebe a pekla z pohledu zatracených duší.⁶²

Svědectví o zármutku (1961) je pravděpodobně nejosobnějším dílem psaným po úmrtí Lewisovy ženy Joy. Původně jej napsal pod pseudonymem N. W. Clerk, aby ho s ní čtenáři nespojovali, později své autorství odhalil.⁶³

Rady zkušeného d'ábla (1942) je dílem vedle *Letopisů Narnie* pravděpodobně nejpopulárnějším. Kniha původně vycházela na pokračování v anglickém časopise *The Guardian*. Je to příběh o pokoušení vyprávěný vysloužilým d'áblem, který v dopisech radí svému synovci, jak být úspěšným svůdcem lidí.⁶⁴ Později vydané dílo: *Přípitek zkušeného d'ábla a jiné eseje* (1961) není sice v pravém slova smyslu pokračováním této knihy, jedná se pouze o tematicky související soubor krátkých textů.

Z žánru fantastiky je kromě *Letopisů Narnie* známá především *Kosmická trilogie* (*Návštěvníci z mlčící planety* – 1938, *Perelanda* – 1943, *Ta obludná síla* – 1945). Tyto romány byly velkou měrou inspirovány Lewisovým přátelstvím s J. R. R. Tolkienem, na jehož osobnosti byla dokonce vystavěna hlavní postava filologa Ransoma z prvního románu a ve třetím je možné najít mnoho odkazů na Tolkienovu fiktivní Středozemi. V těchto knihách je mnoho myšlenek, které Lewis také o něco formálněji zpracoval v knize, respektive v souboru tří přepracovaných přednášek, *Zničení člověka* (1943).⁶⁵

Inspirace J. R. R. Tolkienem a jeho fiktivním světem je patrná i v klíčovém díle pro tuto práci, v sáze *Letopisy Narnie* (1949 – 1954), kterou se dále zabývám v následující kapitole.

⁶¹ Smolen, 2006c

⁶² Smolen, 2006d

⁶³ Smolen, 2006e

⁶⁴ Smolen, 2006f

⁶⁵ Visser, 1994b

3.2 Sága *Letopisy Narnie*

Letopisy Narnie jsou dnes nejen v Čechách pravděpodobně nejznámějším Lewisovým dílem. Jedná se o sedmidílný cyklus knih, které jsou primárně určené dětským čtenářům a v současnosti jsou i u nás považovány za klasiku v literatuře pro děti.⁶⁶ Do širokého povědomí se *Letopisy* dostaly především díky nejnovějšímu filmovému zpracování *Lva, čarodějnice a skříň* (ve Velké Británii uvedeném v roce 2005⁶⁷). Mezi další filmově zpracované díly *Letopisů* patří *Princ Kaspian* (2008⁶⁸) a *Plavba Jitřního poutníka* (premiéra plánovaná na rok 2010⁶⁹).

Jednotlivé knihy *Letopisů* byly postupně vydávány v letech 1950 – 1956. Oproti „narnijské chronologii“, podle které se podle svého nevlastního syna Douglase Greshama sám autor domníval, že je vhodné díla číst⁷⁰, byly *Letopisy* vydávány v tomto pořadí: *Lev, čarodějnice a skříň* (*The Lion, Witch and the Wardrobe*, 1950), *Princ Kaspian* (*Prince Caspian*, 1951), *Plavba Jitřního poutníka* (*The Voyage of the Dawn Treader*, 1952), *Stříbrná židle* (*The Silver Chair*, 1953), *Kůň a jeho chlapec* (*The Horse and His Boy*, 1954), *Čarodějův synovec* (*The Magician's Nephew*, 1955) a *Poslední bitva* (*The Last Battle*, 1956).⁷¹

Letopisy Narnie popisují v každém díle samostatný příběh několika pozemských dětí, které hrají klíčovou roli v historii „jiného“ světa zvaného Narnie, jemuž vládne magie a žijí v něm převážně mluvící zvířata. V každém díle jsou děti postaveny před velké úkoly, které vedou především ke zničení zla a nastolení vlády dobra. Ve všech dílech hrají zásadní roli hodnoty, lidské vlastnosti a principy, na kterých je vystavěna křesťanská víra – jsou alegorií konceptů křesťanství a ve většině případů je možné postavy z Narnie interpretovat jako konkrétní postavy biblických příběhů.

3.2.1 Vznik Narnie

Na úplném počátku vzniku prvního dílu *Letopisů Narnie* – *Lva, čarodějnice a skříň* – byla pouhá představa, kterou měl autor už jako chlapec, představa fauna držícího deštník v zasněženém lese.⁷² Lewis se později rozhodl na základě této a několika dalších představ (např. ledové královny) vymyslet příběh, který zpočátku neměl být křesťanskou alegorií,

⁶⁶ Provazník, 2003

⁶⁷ CSFD.cz

⁶⁸ CSFD.cz

⁶⁹ CSFD.cz

⁷⁰ Visser, 1994c

⁷¹ Smolen, 2006b

⁷² Liukkonen, 2008

postupem času však přišla do jeho mysli postava obrovského lva, který podle jeho vlastních slov dal celému příběhu křesťanský nádech a pospojoval jej dohromady.⁷³

Není úplně přesně doloženo, jak vznikl samotný název Narnie. Nejpravděpodobnější tvrzení je, že je založený na italském městě, které bylo Římany v letech 229 př. n. l. přejmenované z „Nequinium“ na „Narni“, podle řeky Nar.⁷⁴ Lewis prý toto město našel v atlase v době, kdy studoval u profesora Kirkpatricka.⁷⁵ Druhou teorií je odvození jména Narnie ze starého germánského textu z roku 1501, kde se objevuje jméno Lucia von Narnia. Této teorii částečně přispívá i fakt, že mezi hlavními hrdiny *Letopisů* se objevuje Lucy (tedy Lucie), která ve třech dílech hraje klíčovou roli.⁷⁶

Svět, který Narnie představuje, je založen především na krajině a bytostech, které v této krajině žijí. Na počátku *Lva, čarodějnice a skříňe* je zasněžená zem, která má původ v severské mytologii, ve které se mluví o „great winter“ (ohromné zimě), známé také jako Fimbulvetr, čas, kdy celou zemi pokryje sníh a nikdy nenastane léto.⁷⁷ Taková byla Narnie v prvním díle (podle data vydání), ale později se setkáváme i s Narnií bez ledu a sněhu. Údajně Lewis zasadil své zobrazení Narnie do míst svého mládí – jihovýchodu Severního Irsku.⁷⁸ Původ postavy ledové královny se dá najít v Andersenových pohádkách, samotné jméno Jadis pochází z francouzštiny, znamená „of old“ (v českém ekvivalentu nejlépe „starobylý“, „prastarý“). Sám Lewis se o ní v *Letopisech* často zmiňuje také jako o „false jade“, neboli „falešné mrše“.⁷⁹ Většina ostatních postav v Narnii je inspirována severskou a řeckou mytologií. Další a zásadní inspiraci je možné nalézt v Bibli, a to především inspiraci pro postavu Aslana (alegorie na Ježíše, který bývá také zobrazován jako lev)⁸⁰ a v neposlední řadě i v Ezopových bajkách, ve kterých se objevují mluvící zvířata a také konkrétní příběh o lvu, který ušetřil život myši a ta ho později zachránila (stejně jako v *Letopisech*).⁸¹

Podstatné pro vznik celého díla bylo období, ve kterém jej začal C. S. Lewis psát. Byla druhá světová válka a mnoho dětí bylo tou dobou evakuováno z Londýna a posláno na venkov, aby nebyly vystaveny útokům nacistických Němců.⁸² Začátek *Letopisů*, ve kterém se čtveřice dětí ocitne na venkově u staršího profesora, se údajně váže na konkrétní příběh

⁷³ Schakel, 1979

⁷⁴ Ford, 2005

⁷⁵ Hooper, 2002, s. 306

⁷⁶ Green, 2007

⁷⁷ Hinten, 2005, s. 13

⁷⁸ Canning, O'Hara, 2010

⁷⁹ Baehr, 2005, s. 130

⁸⁰ Caughey, 2005, s. 54

⁸¹ wikipedia.org, 2003

⁸² Barrow, 2007

z knihy, kterou Lewis četl, kde se objevily čtyři takto evakuované děti.⁸³ Postava profesora Kirka, kterému v knize patří dům a skříň, ze které se děti dostanou do Narnie, je, jak již bylo řečeno, inspirována Lewisovým bývalým učitelem profesorem Kirkpatrickem,⁸⁴ a později se objevuje znovu v díle *Čarodějův synovec*, který je podle vnitřní chronologie první, proto je tam Digory Kirk ještě jako malý chlapec a prožívá si svá vlastní dobrodružství.

4 LETOPISY NARNIE, ČARODĚJŮV SYNOVEC

4.1 Příběh

Letopisy Narnie, Čarodějův synovec je příběhem o chlapci Digorym a dívce Polly, kteří se spolu setkávají kolem roku 1900 v Londýně. Polly je městské děvče a Digory je chlapec z vesnice, který se musel přistěhovat i se svou nemocnou maminkou k příbuzným, strýčkovi Andrewovi a jeho sestře, tetě Leticii, Ketterleyovým. Digoryho otec pracuje v Indii, a tak se o něj a jeho matku na venkově nemá kdo starat. Digorymu se ve městě nelíbí, ale narazí na Polly, která je sice holka z města, ale má dobrodružného ducha. Dokáže to Digorymu tak, že ho vezme k sobě na půdu, kde má své „doupě“ s mnoha věcmi, které jsou k dobrodružství potřeba. Na půdě je také komora s dvířky, za kterými se skrývá tajná chodba, která nejspíš vede nad celou řadou domů. Digory a Polly se jednoho dne rozhodnou, že půjdou tuto tajnou chodbu prozkoumat až do míst, kde by měl být jeden dům opuštěný. Nešťastnou náhodou se však dostanou do místnosti, která není prázdná, ale ukrývá se v ní Digoryho strýček Andrew, o kterém se říká, že je blázen. Ten má u sebe barevné prsteny – zelené a žluté, a právě jeden žlutý nabídne Polly. Ta, nedbajíc na Digoryho varování, si prsten vezme a v ten moment zmizí z našeho světa.

Digory vyslechne celý příběh Andrewa, ve kterém strýček vypráví, že dostal od své kmotry podivnou krabičku, kterou slíbil zničit, místo toho ji však otevřel a našel v ní hvězdný prach – každé zrnko prachu z jiného světa. Začal bádat a postupem času stvořil prsteny – jeden na cestu do jiného světa a druhý na cestu zpátky. Sám se do jiných světů bojí a proto lstí donutil Polly, aby si jeden prsten vzala, a tím i Digoryho, aby se za ní, jako její kamarád, vydal.

Digory má sice strach, ale prsten si nakonec vezme a také zmizí. Dostane se na zvláštní místo plné zelené trávy, stromů a rybníčků (z jednoho z nich také právě vylezl). Na

⁸³ Downing, 2005

⁸⁴ Lindsley, 2009

tomto místě narazí na Polly. Oběma dětem chvíli trvá, než se rozvzpomenou, kdo vlastně jsou a co se stalo. Když se pak kolem sebe rozhlíží, pochopí, že ostatní rybníčky jsou – stejně jako ten, kterým na toto místo přišli – cesty do zcela jiných světů. Proto také tento les nazvou: „Les mezi světy“.

Digory, který je odvážný, chce vyzkoušet nějaké další rybníčky, aby se podíval do jiných světů. Polly ale nesouhlasí, dokud si nebude naprosto jistá, jestli se může vrátit zpátky. Proto se zkusí obě děti vrátit jen „napůl“ (nasadí si zelené prsteny a skočí do jezírka, ze kterého přišli, když vidí matnou siluetu strýčka, zase si nasadí prsteny žluté a tím se vrátí zpátky) a zjistí, že to jde. Proto si pak jezírko označí a vydají se na cestu k prvnímu dalšímu, které se jim líbí.

Tímto jezírkem se dostanou do zvláštního světa, který má velké rudé slunce, jež působí staře a unaveně. Svět jako by byl jedno velké stavení – ať se děti hnou kamkoliv, vidí jen pouhé zdi. Cestou nepotkají jediného člověka, až nakonec přijdou do velké síně, která je plná postav. Postavy vypadají jako živé, ale přitom jsou z kamene. V místnosti také děti narazí na zvonek, paličku a nápis, který vybízí k tomu, aby na zvonek někdo zazvonil. Rozvážná Polly to udělat nechce, ale Digory ji neposlechne a zazvoní, a tím probudí postavu na samém konci sálu – krásnou a zároveň hroživou čarodějnici Jadis.

Jadis vyvede děti ven pod širou oblohu, ale místo krajiny se i nadále všude rozpíná město - Charn. Tam vypráví dětem svůj příběh, jak bojovala proti své sestře, prolila mnoho krve, a když prohrávala bitvu, vyslovila Osudné slovo, které zahubilo všechny lidi světa kromě toho, kdo jej vyslovil. Proto zůstala na celém světě sama a seslala na sebe kletbu, kvůli které měla usnout a být vzbuzena až někým živým, kdo se do světa dostane a odvede ji odtud.

Polly a Digory se snaží královně Jadis uniknout, proto se pokusí si v nestřežené chvíli nasadit prsteny na cestu do Lesa, ale místo aby cestovali sami, přivedou s sebou i královnu, která se na poslední chvíli chytila Polly za vlasy – tak poznají, že prsteny působí jako magnet – člověk se nemusí dotýkat přímo prstenů, stačí i těch, kteří se jich drží.

V Lese mezi světy jako by královna ztratila svou moc. Je najednou malá a slabá a Digorymu se jí na krátkou chvíli zželí. Tento okamžik čarodějnice využije, chytí se ho, a když se obě děti pokusí skočit zpátky do jezírka, které vede ke strýčkovi, vezmou ji opět s sebou. Tam získá královna své síly zpět a pokouší se podrobit si Londýn. Polly a Digory rychle vymýšlí plán, a když je královna na drožce, Digory s Polly ji chytí, nasadí si prsten a zmizí znovu do Lesa mezi světy. Nešťastnou náhodou s sebou však vezmou i všechny, kdo jsou v tu chvíli nablízku a nějak se dotýkají buď královny, Digoryho nebo Polly a těmi jsou: strýček

Andrew, drožkář a jeho kůň Jahoda. V nastalém zmatku, který se děje, se všichni ocitnou v dalším jezírku, a tím se dostanou do úplné tmy, do místa, kde jako by nebylo naprosto nic.

V tom se ozve zpěv – zpěv, který probouzí život. Je to píseň velkého lva – Aslana – a díky ní vzniká nový svět – Narnie. Děti, strýček Andrew, královna Jadis, drožkář a jeho kůň jsou svědky celého stvoření. Vznikne krajina, rostliny, voda, slunce a nakonec život – zvířata, přírodní bohové, různé mýtické bytosti. Aslan dá některým zvířatům schopnost mluvit a myslet jako lidé.

Čím déle jsou děti a ostatní v Narnii, tím lépe ji poznávají. Strýček Andrew a čarodějnice však vnímají svět jinak než ostatní, protože mají zlé srdce. Aslanova píseň je jim nepříjemná a oba mají potřebu lva zničit. Čarodějnice, která se nebojí, hodí po Aslanovi kus plynové lampy, který se společně s nimi přemístil až z Londýna. Lev jako by si toho vůbec nevšiml, ale z kusu lampy vyroste lampa nová. Strýc Andrew pochopí, že se jedná o zemi, ve které všechno roste, z kusu lampy vyroste celá, ze stříbrňáku vyroste celý stříbrný strom. Prohlásí, že i on se cítí o mnoho mladší a nazve Narnii „zemí mládí“. Chce toho využít a vydělat na tom co nejvíc peněz.

Ale i na Digoryho udělá strýčkovu sdělení dojem, přestože on o žádné peníze nestojí. Uvědomí si, že Narnie je místo, které by mohlo pomoci vyléčit jeho nemocnou maminku. Proto se odváží a jde za Aslanem. Ten ho přiměje, aby řekl celý svůj příběh a aby přiznal, že to byl on, kdo probudil čarodějnici Jadis a dopustil, aby byla přivlečena sem, a tím ohrozila celý svět. Poté Aslan pošle Digoryho na výpravu, ale ještě předtím, než se chlapec vypraví, ustanoví lev prvním králem Narnie drožkáře a jeho ženu Helenu, kterou svým zpěvem přivolá z Londýna.

Polly, která už Digorymu odpustila, že ji v síni s postavami v Charnu neposlechl, se k němu na výpravu chce přidat a Aslan k tomu svolí. S nimi pošle ještě drožkářova bývalého koně Jahodu, kterého nejprve učinil mluvícím koněm a nyní mu nechal narůst ještě křídla. Z Jahody se tedy stal Perutěm a svolil k tomu, aby na něm obě děti letěly celou dalekou cestu až k zahradě, ve které se skrývá jablko. Tam měl Digory utrhnout jablko a přinést ho zpátky Aslanovi.

Během cesty musí děti překonat mnoho překážek, ale ta největší čeká Digoryho až v samotné zahradě, kde zvažuje, zda neutrhnout bez Aslanova svolení také jablko pro svou maminku. Rozhodování mu ztíží také čarodějnice Jadis, která se tam objeví – sama pro sebe jedno jablko utrhla. Přemlouvá Digoryho, aby si jablko pro matku vzal, aby neposlechl Aslana, ale Digory se vzchopí a nakonec čarodějnici všichni uletí.

V Narnii po jejich návratu proběhne ještě korunovace prvního krále a královny a také strýček Andrew prožívá svůj vlastní příběh. Všimnou si ho zvířata, která mu chtějí pomoci, ale strýček jim nerozumí (protože jim vlastně rozumět nechce). Zvířata se ho proto snaží krmit, hází po něm oříšky a různé brouky a červíky, pak se domnívají, že je to strom, proto ho zasadí do země a zalijí. To už je strýček ze samého strachu v bezvědomí.

Digory si myslí, že už není žádná naděje pro jeho maminku, nicméně Aslan jablko, které přinesl, zasadí a z jabloně, která z něj okamžitě vyrostе, dovolí Digorymu utrhnout jablko další. Řekne mu, že kdyby si ho býval utrhl sám v zahradě, jeho matka by se možná uzdravila, ale přišla by chvíle, kdy by si oba bývali řekli, že by bylo lepší, kdyby to neudělal. Nicméně když ho utrhne teď na jeho vyzvání, vše bude jiné – maminka se vyléčí a bude šťastná. Naopak čarodějnice, která jablko utrhla pro sebe, nenajde nikdy to, co hledá a bude celý život jenom marně toužit.

Když má Digory pro maminku jablko, chce z Narnie rychle odejít. Aslan obě děti i se strýčkem Andrewem přemístí do Lesa mezi světy, tam dá dětem příkaz, aby vzaly všechny prsteny a zakopaly je do země, aby je strýček už nikdy nemohl použít.

V Londýně jako by neuplynul vůbec žádný čas. Digory jde hned za svou maminkou dát jí jablko, Polly pro zbylé prsteny a všechny je společně zakopou na zahradě, i s ohryzkem z jablka snědeného Digoryho maminkou. Po nějakém čase na tomto místě vyrostе veliká jablkoň, kterou jednoho dne vyvrátí vichřice. Digory – už jako dospělý – nechá z jabloně vyrobit velkou skříň a ukryje ji v jedné místnosti svého velkého venkovského domu.

Digory i Polly zůstanou přáteli, z Digoryho se stane profesor a strýček Andrew dlouho žije s Digorym v jeho velkém domě. Nikdy už se k magii znovu nepřiblíží.

4.2 Literární rozbor

4.2.1 Překlad⁸⁵

Letopisy Narnie jsou v originále psané anglickým jazykem, mohu se zde tedy krátce vyjádřit k překladu, abych lépe představila text, se kterým jsem při realizaci pracovala.

Čarodějův synovec, stejně jako ostatní díly *Narnie*, vyšel v Čechách ve třech vydáních, dvě z nich pod překladem Renáty Ferstové, poslední pak přeložila Veronika Volhejnová. Konkrétní kniha, kterou jsem při realizaci diplomové práce měla v ruce a ze které v průběhu celého následujícího rozboru vycházím, je právě kniha z poslední vydané

⁸⁵ Použito: originál – Lewis, 2005a, překlad Ferstová – Lewis, 2003, překlad Volhejnová – Lewis, 2005b

edice z roku 2005. Jelikož jsem měla možnost srovnání obou překladů, ráda bych na tomto místě podotkla, že je v nich obrovský rozdíl, téměř takový, že jsem místy uvažovala, jestli se skutečně jedná o tu samou knihu. Nejvýraznější změny působí především u překladu jmen, kdy samotné hlavní postavy mají v překladu Ferstové jména „Gabrielka“ a „Diviš“, přičemž v originále i v překladu Volhejnové jsou to „Polly“ a „Digory“. Důvod, proč Ferstová jména přeložila, je sice pochopitelný (snaha o přiblížení českým dětem), na druhou stranu zanechala například příjmení Polly, tedy „Plummerová“ (v orig. „Plummer“), takže dívka má v jejím překladu napůl české a napůl anglické jméno, což mi v souvislosti s její pravděpodobnou motivací přijde poněkud nelogické.

Překlad Volhejnové jsem ohodnotila jako přesnější nejenom z hlediska konkrétních výrazů (jmen, názvů, formulací vět apod.), ale také, a to především, z hlediska vyznění celého textu. *Čarodějův synovec* je v celé sáze velice zásadní a v originále působí mystickým a tajuplným dojmem, z velké části vznešeným a vážným. A překlad Volhejnové se k tomuto „vzezření“ blíží o mnoho víc než překlad Ferstové. Nejenom již výše zmiňovanými jmény, která nechává v originále, a tím jim nedává ten dětsky-komický nádech (překládá pouze ta jména, která mají jednoznačný český ekvivalent, jako např. „Frank“ jako „František“, „Helen“ jako „Helena“), ale také volbou výrazů, které jsou výstižné, ale nepůsobí směšně ani dětsky. Je velice dobře poznat, že rozumí smyslu textu, a přestože nepřekládá vždy doslova, nechává textu velice přesný význam (např. orig. „*But she was a dem fine woman, sir, a dem fine woman*“, překlad Volhejnová: „*Ale jinak to byla ženská, pane, to vám byla ženská!*“)

V originále píše autor jednoduchým, ne však infantilním jazykem. Text působí, jako by ho vyprávěl slovně, jako by předával moudra, která za svůj dlouhý život nashromáždil. Proto i když je jeho dílo jednoznačně dílem fantasy, působí velice realisticky. Překladatelka Volhejnová se pokusila o stejné vyznění i v češtině, které sice nepůsobí tolik jako opravdové „letopisy“, nicméně se domnívám, že dotvořila dílo pro české čtenáře velice kvalitním způsobem. O konkrétnějších volbách jazykových prostředků více v následující kapitole.

4.2.2 Jazykový plán⁸⁶

Letopisy Narnie, *Čarodějův synovec* je epický příběh, který je svými jazykovými prostředky přizpůsoben především dětským čtenářům. Role autora je role vypravěčská, ale jazyk, který autor zvolil, vypovídá o jeho těsné spjatosti s příběhem a jeho osobním zaujetím. Pokládá čtenářům otázky a oslovuje je (str. 206 – „*Ale vy byste možná rádi věděli ještě jednu dvě věci.*“ / str. 105 – „*But perhaps you would like to know just one or two things more.*“), občas

⁸⁶ České výrazy z: Lewis, 2005b, anglické výrazy z: Lewis, 2005a

se do příběhu sám zapojuje – prokládá ich-formou příběh psaný v er-formě (str. 86 – „*Myslím (a Digory si to myslel také), že se na to tiché místo vůbec nepamatovala.*“ / str. 47 – „*I think (and Digory thinks too) that her mind was of a sort which cannot remember that quiet place at all.*“). Píše srozumitelným spisovným jazykem, který pokrývá i veškerou přímou řeč, a tak je tomu i v českém překladu. Jedinou výjimkou je mluva venkovského drožkáře Františka, který se v angličtině vyjadřuje o něco jednoduššími výrazy, doplňujícími slovy a slovosledem, které naznačují jeho původ (str. 81 – „*Well, you see, sir, I'm a married man. (...) If my wife was here neither of us would ever want to go back to London, I reckon. We're both country folks really.*“). V překladu to Volhejnová vyřešila nespisovnými koncovkami, doplňková slova nechala a v rámci možností češtiny zanechala i slovosled (str. 156 – „*No, víte, pane, jsem ženatý člověk.*“ (...) „*Kdyby tu byla moje žena, tak myslím, že by se nám ani jednomu zpátky do Londýna nechtělo. My jsme oba vlastně spíš venkovani.*“). Jiné nespisovné koncovky či výrazy se neobjevují ani při rozhovorech dětských hrdinů, ty jsou prostoupeny spíše hovorovými prvky (v češtině např.: *tohle, jo, támhleto* / v angličtině např.: *hullo, dem*), častými expresivními pojmenováními (*barák, žvásty, sakramentská / flubdub, beastly hole, devilish*) a zvoláním (*propáníčka! jéje!* / *And oh, I say! O-o-oh, Whew!*) a tím oddělují jazyk autora od jazyku postav a dodávají jejich rozhovorům autenticitu. V přímé řeči se také objevují prvky nářečí (*olka* místo *holka* / v aj. *Gel* místo *girl*) a jejich užití je samotným autorem ihned vysvětlováno, kvůli ozvláštnění textu a pro lepší pochopení dětskými čtenáři.

Text je psán živým jazykem – patrné je především časté používání přímých řečí a také střídání krátkých souvětí s větami jednoduchými dodává textu na plynulosti a soudržnosti, takže ani dětský čtenář se v příběhu neztrácí. Popisy míst a událostí jsou dokreslované tropy, nejčastěji přirovnáním (str. 10 – „*Ten kluk byl strašně špinavý, jako kdyby se hrabal rukama v hlíně, pak dlouho brečel a nakonec si těma rukama otřel obličej.*“ / str. 11 – „*The face of the strange boy was very grubby. It could hardly have been grubbier if he had first rubbed his hands in the earth, and then had a good cry, and then dried his face with his hands.*“), a tím je podněcována představivost čtenáře. Mezi další tropy občasné používané v textu patří synekdocha (str. 9 – „*...jak se náš svět poprvé setkal se zemí zvanou Narnie*“ / str. 11. – „*...how all the comings and goings between your own world and the land of Narnia first began.*“), personifikace (str. 136 – „*...tento svět není ještě ani pět hodin starý a už do něj vstoupilo Zlo*“ / str. 72 – „*For though the world is not five hours old an evil has already entered it.*“), metafora (např. v čj. str. 19 – „*jazýček západky*“) apod. V přímé řeči můžeme také najít ironii, která podněcuje „lidskost“ postav (str. 87 – „*Co jsem udělal?*“ – „*Samozřejmě, že nic, jenom jsi mi málem ukroutil zápěstí v té síni s figurínami jako nějaký*

surovec. “ / str. 47 – „,What have I done? ‘ – ,Oh, nothing of course, only nearly screwed my wrist off in that room with all the waxworks““). Obzvláště časté je také použití přívlastků, kterými autor dodává emocionální zabarvení textu (str. 9 – „Chlapci tenkrát nosili naškrobený a strašně nepohodlný límec a školy byly mnohem nepříjemnější než teď.“ / str. 11 – „(...) if you were a boy you had to wear a stiff Eton collar every day, and schools were usually nastier than now.“) a v přímé řeči jimi dokresluje charaktery postav (str. 75 – „Můj osud je vznešený a osamělý!“ / str. 42 – „Ours is a high and lonely destiny.“). Z figur se nejčastěji objevují parenteze (vsuvky), aposiopese (dokončení např. třemi tečkami, především v přímé řeči), řečnické otázky (např. v čj. str. 31 – „...donesl by mě na místo, odkud pochází. Ale jak to udělat? Moje první pokusy...“) a kalambůr, resp. slovní hříčky, typické pro britský styl humoru (např. str. 136 – „... ačkoli tento svět není ještě ani pět hodin starý, už do něj vstoupilo Zlo. ‘ (...) str. 137 – „,Co říkal, že sem vstoupilo? – Nějaké Slo? Co je to Slo? Ne, on neříkal Slo, říkal Clo... ““ (...) str. 145 – „,Na něj, na něj, třeba je to Slo! Rychle! Vpřed! ““ / str. 72 – „,For though the world is not five hours old an evil has already entered it. ‘ (...) What did he say had entered the world? – A Neevil – What’s a Neevil? – No, he didn’t say a Neevil, he said a weevil.““ (...) str. 76 – „,After him! After him! Perhaps he’s that Neevil! Tally-ho! ““).

4.2.3 Tematický plán

Kniha *Letopisy Narnie, Čarodějův synovec* spadá pod žánr fantasy a tím se v rovině obecných témat staví např. vedle Tolkienova *Pána Prstenů* nebo světa Harryho Pottera autorky J. K. Rowlingové. Hlavním tématem je nový svět, tedy Narnie, jak už vypovídá název. Kniha *Čarodějův synovec* byla napsána jako poslední z celé sedmidílné ságy, ale chronologicky má být dílem prvním – odehrává se v něm vůbec první setkání s Narnií, se lvem Aslanem, s čarodějnici Jadis a ostatními bytostmi typickými pro tento svět plný magie a nadpřirozena. Významná jsou mluvící zvířata, která sehrávají podstatnou roli i v dalších dílech, bytosti z mytologie (fauni a přírodní bohové) a samozřejmě samotná magie, která ale není autonomní silou, nýbrž řádem, který je dán tím, kdo svět – Narnii – stvořil.

Zároveň mají *Letopisy Narnie* významné pohádkové prvky – nejvýznamnějším motivem je zde vyjma samotných nadpřirozených prvků boj dobra se zlem, ačkoliv samotné *dobro* a *zlo* jsou jednoznačně oddělené pouze u dvou postav – zásadně kladného lva Aslana a zásadně záporné čarodějnice Jadis. Ostatní postavy nejsou vykreslovány jako čistě zlé nebo čistě dobré, naopak zde byla snaha autora poukázat na to, že každý člověk dělá chyby a každý

je může napravit a u druhého odpustit. Ani závěr příběhu není klasicky pohádkový – zlo je sice v určité míře potrestáno a dobro zvítězí, ale ono zlo nezmizí ze světa, naopak zůstává hrozbou i nadále a v ústraní sílí.

Letopisy Narnie jsou parafrází na Bibli a systém náboženství a z hlediska motivů je to z knihy velice dobře čitelné – pro dospělého čtenáře v pevně daných souvislostech (lev Aslan jako stvořitel, který odpouští viníkům a je strůjcem všeho dobra, čarodějnice Jadis jako mocichtivé stvoření zla, které se ve světě usídlí, ukradne jablko života, a tím je navždy zatraceno); vnímavému dětskému čtenáři to přináší jednoduché souvislosti s naším světem. Pochopení, že svět není jen černý nebo bílý, ale zároveň poukázání na existenci snad Boha-Ježíše, nebo alespoň obraz či vyšší princip všeobecného dobra a odpuštění nebo naopak d'ábla-Satana, zla, které usiluje pouze o svůj prospěch. V tomto obecném schématu jsou zdůrazněny neméně podstatné motivy přátelství, loajality, odpuštění, spravedlnosti, odvahy a snahy napravit své chyby; k tomuto v kontrastu i motivy chťiče, touhy po moci, lsti a ctižádosti.

Významným prvkem je také závislost vnímání různých světů na základě toho, kdo jsme a jakou máme povahu. Zlí lidé vidí Narnii i Les mezi světy docela jinak než lidé hodní (Jadis a strýček Andrew versus Polly, Digory a drožkář). Tato paralela slouží především jako ukázka toho, že lidé se zlým srdcem vidí ve světě pouze to, co v tomto zlém srdci skrývají a tak nemohou nikdy vidět skutečnost takovou, jaká je.

Ústředními motivy jsou postavy – především tedy postavy dvou hlavních dětských hrdinů Digoryho a Polly – a jejich charaktery, které se mění a vyvíjejí s příběhem, se zkušenostmi, které nabývají v různých situacích. I ostatní postavy v knize ale dostávají svůj prostor, přestože se z počátku zdá, že samotná jejich existence už v hlavním příběhu nebude hrát velkou roli. Autor v knize zvolil raději menší množství postav a příběh všech, které pojmenoval (a to doslova buď jménem nebo příjmením) a kterým věnoval byť jen malý úsek, mohl dotáhnout do konce. Lev Aslan je spíš než postavou, jejíž osud bychom měli sledovat, jakýmsi jednotícím prvkem, prostupujícím principem a podobně, byť ne zcela stejně, je tomu i s čarodějnici Jadis.

Zajímavostí jsou v *Čarodějově synovci* také prostředí, se kterými se čtenář setkává a která se v průběhu příběhu často mění. Výchozím světem je ten „náš“ svět, pozemský prostor, situovaný do ne příliš přívětivého starého Londýna. Prostorem „mezi světy“ je pak les, díky kterému je možné dostat se pomocí jezírek do různých světů – jak zpět do našeho, tak do Charnu, který je celý kamenný a mrtvý, nebo do samotné Narnie. Prostory jsou důležitými motivy především proto, že doprovázejí náladu hrdinů a dokreslují situace – Londýn je strohý

a bez magie, žije v něm nešťastný chlapec, který touží vyléčit svou maminku a neví jak, Les mezi světy je naopak celý zelený, plný života a naplňující, takže dává předzvěst něčeho dalšího, naději, klid a odvalu čistým duším, zlé duše plní strachem. Charn je kontrastně šedý, bez života, s velkým rudým sluncem, které je předzvěstí zániku. Odtud pochází největší zlo. A nakonec samotná Narnie – mladá, čerstvá země stvořená z písňe a dobrých myšlenek, plná života, nového elánu a dosud neobjevených možností, celá rostoucí do krásy. Je tam možné najít naději pro své blízké a působí jako svět, kam se všichni budou chtít vrátit a na který nikdy nezapomenou.

Působivým tématem je v příběhu rovina času, jelikož v různých světech plyne čas různými způsoby. V Londýně je čas takový, jaký ho známe, jedná se o příběh z ne zcela dávné minulosti (kolem roku 1900), jakmile se ale hrdinové dostanou do jiných světů, poznají, že ne všude plyne čas stejně. V ostatních světech jako by na plynutí času ani tolik nezáleželo, v Lese mezi světy je úplně relativní a nepodstatné. Vzniká tedy kontrast mezi Londýnem a časem svazujícím lidi do společenských konvencí (nošení límců, společenských šatů) a jinými světy, kde jsou mnohem podstatnější naše činy a charakter než to, jak se jmenujeme nebo jak vypadáme.

Narnie a Charn jsou co se času týče o něco významnější, především proto, že Narnie je mladá a vzniká, kdežto Charn starý a brzy se chystá zaniknout. Jak ale hrdinové mezi světy cestují, poznávají, že čas, který tráví v jiných světech, se vůbec nerovná tomu času, který uplyne v Londýně. Tam jako by za celou dobu dlouhého dobrodružství v Narnii neuběhlo ani pár vteřin. Jak je později naznačeno v dalších dílech *Letopisů Narnie* – tyto časové posuny nemají žádný zvláštní a konkrétní řád. Někdy je Narnie po návratu lidí jen o pár let starší, někdy za jeden rok v Londýně uplynou v Narnii tisícovky let. Jako by Narnie byla samostatně jednajícím objekt, resp. Aslan, který je „nad vším“ určoval běh dějin náhodně, podle svého uvážení.

V souvislosti s časem bych na tomto místě uvedla také motiv „prolínání“ světů, které má v knize charakter jak humorný (do Narnie byla z Londýna přenesena pouliční lampa, která zde zakořenila a karamelový bonbon, který byl zasazen a vyrostl z něj karamelovník), tak i vážný – z Charnu byla do Londýna a následně do Narnie nechtěně přivlečena i čarodějnice Jadis, která je ztělesněním samotného zla. V širším smyslu je toto prolínání světů symbolem jistého „nabourání z vnějšku“, myšlenkou, že třeba i každý člověk, jakkoliv dobrotivý, je ovlivněn věcmi, které sám nemusí způsobit nebo plánovat, ale v jeho životě se stávají a nemá smysl před žádnou z nich zavírat oči, nebo odmítnout nést za své další činy zodpovědnost.

Lewisovo dílo působí velmi nadčasově, a to především proto, že více než na cokoliv jiného je zaměřeno na morální hodnoty (i když místy podanými kvůli náboženskému podtextu poněkud přímočaře) a snaží se pomocí relativně jednoduchého avšak poutavého příběhu přiblížit tyto hodnoty a jejich význam jak dětským, tak dospělým čtenářům.

4.2.4 Kompoziční plán

Kniha *Letopisy Narnie, Čarodějův synovec* vyšla, jak již bylo uvedeno výše, v Anglii poprvé v roce 1955 v nakladatelství Geoffrey Bles pod anglickým názvem *The Chronicles of Narnia, The Magician's Nephew*. Byla napsaná až jako šestá v pořadí, přesto vypráví o počátku Narnie ještě před tím, než se v ní stanou všechna dobrodružství knih předešlých. Proto je podle vnitřní chronologie prvním dílem *Letopisů Narnie* a na první místo v pořadí je řazena ve všech novějších edicích. V České republice vyšla třikrát, v roce 1993 v nakladatelství Orbis Pictus, v roce 1999 v nakladatelství Návrat domů a naposledy v roce 2005 v nakladatelství Fragment. Ve všech případech se jednalo o kompletní edici všech sedmi dílů *Letopisů*. Ilustrované byly třemi různými umělci: Renatou Fučíkovou, Ondřejem Laštuvkou a Pauline Baynes. První dvě edice vyšly pod překladem Renaty Ferstové, třetí edici přeložila Veronika Volhejnová. Ilustrace a překlad jsou nejvýznamnější rozdíly, kterými se jednotlivá vydání liší.

Dílo je rozčleněno do patnácti kapitol, které jsou označené názvem a číslem. Rozdělení na kapitoly má především funkční charakter – každá kapitola je výrazným posunem v ději a mnohdy i v čase a prostoru, proto by se dalo téměř říci, že každá kapitola obsahuje svůj vlastní příběh s výrazným začátkem, pointou a závěrem, díky kterému se čtenář zvolna posouvá do kapitoly další. Mezi kapitolami jsou tedy poměrně výrazné hranice (stejně jako časté přechody v ději do různých světů) a dílo tím působí přerušovaně. Zároveň ale závěr každé kapitoly podává silnou motivaci pro čtení kapitoly další, jelikož ač děj kapitoly formálně spěje k určitému konci, čtenář ví, že příběh pokračuje dál. A povětšinou se na konci každé kapitoly stane určitý zvrat, který podněcuje zvědavost a podporuje touhu po dalším čtení. Tato potřeba je zároveň udávána impulsem krátkých a úderných vět na samotném konci kapitoly, které dávají předzvěst něčeho dalšího, nutí čtenáře pokračovat a toto stručné a krátké sdělení nějak dokončit, rozvést, vysvětlit nebo objasnit (např.: str. 23 – „... tam najednou žádná Polly nebyla, zmizela. **Digory a jeho strýc zůstali v místnosti sami.**“, str. 49 – „**Tři – dva – jedna – teď!**“ odpočítal Digory. **A oba skočili.**“, str. 92 – „... zírала na obrovskou a nádherně oblečenou ženu, které z očí sršely blesky. **Byla to čarodějnice.**“

V posledním českém vydání z roku 2005 obsahuje dílo kolem čtyřiceti jednoduchých černobílých ilustrací, jejichž autorkou je Pauline Baynes, obálku namaloval Cliff Nielsen. Ilustrace v knize doprovází děj – jsou znázorněním většiny klíčových situací nebo postav v těchto situacích a jejich postojů. Ilustrace jsou velmi konkrétní, přesto ale čtenáři jednoduše přijatelné a i přes všechnu konkrétnost dávají prostor pro další imaginaci. Nebudí ve čtenářích vnitřní rozpory, nevyvolávají emoce, pouze jednoduše, avšak přesvědčivě dodávají představám jasnější tvary.

K nejvýznamnějším prvkům kompoziční výstavby patří **kontrast**. Kontrast jak mezi prostředím jednotlivých světů – Londýn versus Les mezi světy versus Narnie versus Charn, tak mezi konkrétními motivy, mezi pojetím těchto světů – tedy kontrast mezi vznikem (Narnie) a zánikem (Charn), mezi upraveností a konvencemi (Londýn) a klidem a nadčasovostí (Les mezi světy). Velice významným kontrastem je také postava ztělesňující dobro (Aslan) vůči postavě ztělesňující zlo (Jadis).

Kontrast je patrný také ve vnímání postav – hlavních hrdinů. Zatímco Les mezi světy je místo, kde dobří lidé najdou klid a mír, zlí lidé tam najdou jen neklid a strach. Narnie je vnímána také zcela odlišně lidmi s čistým srdcem a těmi, kteří jen touží po moci.

I povahy dvou hlavních hrdinů mají kontrastní prvky, které dodávají ději dynamičnosti – Polly je moudřejší a rozvážnější, Digory naopak zbrklejší a zvědavější, s větší touhou po dobrodružství. Tím vzniká v rozhovorech a v činech obou dětí mnoho rozdílů, díky kterým se děj posouvá dál. I ve vlastnostech ostatních postav nacházíme rozdíly, zásadním kontrastem však zůstávají motivy dobra a zla – lidí s dobrým srdcem a lidí se zlým.

Dalším prvkem kompoziční výstavby je **gradace**. Napětí se stupňuje s příběhem – postupem času, který plyne, se k základnímu ději přidávají další a další motivy a další a další postavy, které posouvají děj. Zároveň je ale příběh rozdělen na části (většinou související s kapitolami), které graduji samostatně a v závěru se na krátký čas zase uklidní (antiklimax), až do té doby, než se do příběhu dostane další prvek, který posune děj ještě dál než prvek předešlý. (Např. když děti přijdou do Charnu, probudí Digory čarodějnici Jadis, zde příběh graduje. Děti tvoří plán a pokusí se utéct zpět do Lesa mezi světy, čarodějnici však nešťastnou náhodou berou s sebou. V lese mezi světy přijde uklidnění děje. Náhle však děj opět graduje, když se čarodějnice další nešťastnou náhodou dostane až do Londýna, kde ztropí dokonalou spoušť. Děti vymyslí další plán, při kterém se jim podaří všechny dostat zpět do Lesa, kde se děj opět zklidní. Nevšimly si ale toho, že s sebou nešťastnou náhodou vzaly i strýčka Andrewa a na závěr se všichni dostávají do Narnie, kde příběh vygraduje.)

Poměrně důležitým zvratem v plynulosti děje je také vstup do Narnie. Zde jako by se příběh dělil ještě patrněji než po jednotlivých částech – kapitolách. V Narnii všechno začíná a děti tam prožijí ještě jiný příběh, než prožívaly doposud, byť ne úplně bez odkazů na jejich společnou minulost v první části knihy. Tento příběh má rovněž svůj začátek, pointu a závěr, který se pojí už se závěrem celé knihy. Také samostatně graduje.

Kompozice celého díla má chronologický charakter. Od začátku až do konce se drží cesty dvou hlavních hrdinů – Digoryho a/nebo Polly. Do děje jsou zapojeny pouze dva samostatné příběhy, které se hlavních hrdinů netýkají – příběh strýčka Andrewa a čarodějnice Jadis, které se rámcově vyhrazují.

Autor se také v příběhu odkazuje na jiné díly *Letopisů* (např. str. 206 – „*A když o mnoho let později jiné dítě z našeho světa v zasněžené noci vstoupilo do Narnie, světlo stále ještě hořelo. Ale to už byl jiný příběh, i když s tímhle měl hodně společného*“. nebo str. 207 – „*On sám kouzelné vlastnosti skříně neobjevil, ale někdo jiný ano. Jenomže to už je jiné vyprávění, ve kterém se setkává náš svět a Narnie a o kterém si můžete přečíst v jiných knihách.*“).

EMPIRICKO-DIDAKTICKÁ ČÁST

1 PŘEMÝŠLENÍ V SOUVISLOSTECH

V této části práce následuje osm lekcí dramatické výchovy připravených pro realizaci s žáky na 1. stupni základních škol. Lekce jsou založeny na literárním díle: *Letopisy Narnie, Čarodějův synovec*, které sloužilo jako podklad především díky poutavému příběhu a motivům, ale i díky klíčovým situacím, které je možné aplikovat na zkušenosti z reálného života. Zároveň je *Čarodějův synovec* známý svým prostředím, ale neznámý konkrétním příběhem, jelikož zatím nedošlo k jeho filmovému zpracování, na rozdíl od následujících tří děl. Proto jsem věřila, že žáky zaujme, ale zároveň nebudou připraveni o překvapení a napětí spojené s docela novým příběhem.

Ačkoliv jsem lekce vytvořila primárně pro tuto diplomovou práci, v rámci jejich realizace jsem pak uvažovala i v širších souvislostech. Jedná se o projekt, který by mohl mít při troše úprav a fantazie funkci souvislých bloků (např. na 45 minut), které by žáky provázely během celého pololetí a rozvíjely jejich schopnosti v oblasti etické a osobnostně sociální výchovy. Domnívám se, že svůj účel by pak splnily o něco lépe, než při podmínkách, v jakých jsem měla možnost je realizovat pro tuto práci.

V současné podobě je každá lekce situovaná jako 90minutový blok, během kterého se počítá s jednou přestávkou. V každé lekci se uplatňují metody a techniky dramatické výchovy, které napomáhají lepšímu prožití příběhu a vedou žáky k učení poznáním. O metodách a podmínkách realizace více v následující kapitole.

2 PŘÍPRAVA LEKCÍ

2.1 Metody dramatické výchovy

V této kapitole se podrobněji rozepisují o stěžejních metodách a technikách dramatické výchovy, které jsou využívány v následujících lekcích. Metody jsou seřazené abecedně.

Asociační kruh – metoda vystavěná na systému volných asociací, využívaná nejen při dramatické výchově. Žáci sedí v kruhu, je dáno jedno téma, ke kterému říká každý žák první slovo, které ho v souvislosti napadá.

Brainstorming – metoda využívaná často nejen při dramatické výchově. Žáci píší na papír pojmy, které se váží k určitému tématu. Funguje na principu asociací, již napsané nápady podněcují k přemýšlení ostatní žáky.

Etuda – metoda, při které žáci sehraji předem připravené ucelené situace, využívají rolovou hru. Etuda může být částečně improvizovaná, ale i s použitím scénáře. Je to jedna z metod, která slouží především k prezentaci, například v rámci třídy. Žáci se při ní řídí základními pravidly divadelního představení. Metoda je stěžejní pro dramatickou výchovu.

Hra v roli – nejčastěji využívaná metoda v dramatické výchově, respektive metoda, která je podstatou dramatické výchovy. Základem této metody je, že se hráči stávají někým nebo něčím jiným. Přebírají na sebe roli někoho jiného i s jeho vlastnostmi, ve fiktivním prostředí.

Improvizace – metoda, při níž žáci přijímají rolovou hru a vstupují do situace bez předchozí přípravy. Simultánní improvizace je takový typ, při kterém žáci rozehrávají téma souběžně, všichni najednou, ale nezávisle na sobě. Improvizace (ne však simultánní) je metodou, která může být určena k prezentaci. Tato metoda je specifická pro dramatickou výchovu.

Pohybová aktivita – většinou honička nebo nějaká pohybové cvičení vytvořené za účelem rozehrátí a aktivizace žáků.

Rozhovor v kruhu (komunikační kruh) – metoda, která je zásadní při evokaci myšlenek, nejen v dramatické výchově. Žáci sedí v kruhu a probírají určité téma, sdělují si osobní zkušenosti a příběhy z reálného života.

„Štronzo“ – technika, která znamená okamžité zmrznutí v činnosti. Používá se především v momentě, kdy je třeba vystoupit z určité situace, upoutat pozornost, zaměřit se na dílčí problémy, které situaci provázejí atp.

Vnitřní hlasy – metoda pracující často s technikou „štronzo“ nebo živých obrazů. Žáci v roli se zastavují a vyjadřují momentální pocity osoby, v níž jsou proměněni. Jedná se o metodu využívanou v dramatické výchově.

Živý obraz – nebo také socha či fotografie. Metoda spočívající v utvoření „obrázku“ určité situace pomocí vlastních těl. Žáci stojí nehnutě, jako by skutečně byli obrazem. Živý obraz může být „rozehraný“, tedy pokračující (na signál) buď rolovou hrou jako v případě etudy, zpomalenou pantomimou, fázovaným pohybem apod. Živý obraz s komentářem obsahuje slovní doplnění – například titulek nebo krátký popis toho, co se na obraze děje. Živý obraz může být samostatně, ve dvojicích i velké skupině, je možné do něj vstupovat také postupně. Metoda živého obrazu se velice často využívá k prezentaci a ke vzbuzení estetického zážitku.

2.2 Skupina a prostor

Lekce dramatické výchovy, které jsem vytvořila jako projekt pro tuto práci, jsou určené žákům prvního stupně základních škol. Kvůli náročnosti některých témat a často i zvolených metod jsou nejvhodnější pro čtvrtou až pátou třídu, ačkoliv po drobných úpravách by je bylo možné využít i pro třídu třetí (a pro vyšší třídy podle uvážení).

Lekce počítají s jistou „obeznámeností“ skupiny s dramatickou výchovou; znalost některých klíčových metod (živých obrazů, vnitřních hlasů) je pro práci zásadní. Kvůli plynulosti lekcí je také vhodné, aby žáci uměli dodržovat určitá pravidla a zásady chování při skupinových činnostech. Lekce nejsou vhodné pro řešení problémů v sociálních vztazích ve třídě.

Nejvhodnější počet žáků ve skupině je mezi 12-20 žáky. Skupinová cvičení jsou většinou pro čtyři skupiny, výjimečně pět nebo šest, proto jsem spodní hranici určila takto. Horní hranice je pouze orientační, s přihlédnutím k osobním zkušenostem s aktivitami ve větším počtu účastníků.

Jako prostor se hodí jakákoliv učebna, nejlépe uzpůsobená potřebám dramatické výchovy, nicméně není to podmínkou. Podstatný je volný prostor, ideálně alespoň 5 x 5 metrů, kde se mohou žáci volně pohybovat např. i při honičkách, utvořit kruh a mít možnost určitého soukromí při přípravě skupinových činností.

Skupina, se kterou jsem při realizaci projektu pracovala, byli žáci 4. třídy základní školy Křesomyslova v Praze, kteří měli dramatickou výchovu v rozvrhu jako samostatný předmět už od první třídy. S většinou využívaných metod již dříve pracovali, z dramatického hlediska byli tedy poměrně vyspělou skupinou. Jejich počet nepřesáhl v průběhu času 20 žáků, nejnižší hranice byla pro jednu lekci 14 žáků. Hodiny probíhaly ve třídě s kobercem, který byl dostatečně velkým prostorem na potřebné aktivity.

2.3 Cíle projektu

- Žáci se seznámí s literárním dílem *Letopisy Narnie, Čarodějův synovec*, podílí se na společné interpretaci pomocí metod a technik dramatické výchovy, a tím hlouběji proniknou do jeho příběhu a klíčových momentů. Porozumí literárnímu dílu a lépe pochopí jednání a motivaci postav.

- Žáci hledají souvislosti mezi literárním dílem a osobním životem a o podstatných situacích uvažují v širších souvislostech. Jsou motivováni k další četbě, je posílen jejich vztah k literatuře obecně. Blíže se seznámí s literaturou žánru fantasy.
- Pomocí lekcí dramatické výchovy si žák prohloubí schopnost empatie, vcítění se do situací člověka v určitých problémových životních situacích. Lépe se orientuje v sociálních vztazích, spolupracuje ve skupině, dokáže sdílet pocity a osobní zážitky.
- Žák si osvojuje a prohlubuje své schopnosti v oblasti dramatické výchovy pomocí konkrétních metod a technik. Je motivován k tvořivosti a fantazii, rozvíjí své řečové schopnosti, schopnost soustředění, logického myšlení a tvořivosti.
- Žák si prohlubuje své znalosti a cítění v oblasti etické, přemýšlí nad významy morálních hodnot, dokáže analyzovat problémy a zamyslet se nad nejednoznačností pojmů. Umí vysvětlit příčiny jednání postav, hlouběji uvažuje nad problémy, které se týkají jejich „správného“ a „nesprávného“ jednání. Dokáže aplikovat zkušenosti z příběhu na situace z reálného života. V oblasti morálních hodnot hledá širší souvislosti.

Následuje konkrétní popis průběhu lekcí s reflexemi. Celé záznamy lekcí ve formátu avi, Xvid, MPEG4 viz příložená DVD.

3 LEKCE 1 – Jestli ty jsi pro, tak já taky

3.1 Plánování lekce

Náměty: přátelství, společné rozhodnutí, spolehnutí se (spolehlivost), záhada

Cíle etické výchovy

- Žák zkoumá hodnotu přátelství a soudržnosti. V rolové hře se učí vnímat svět očima druhého, prohlubuje se jeho schopnost empatie.
- Žák poznává a dotváří charakter postavy.

Cíle dramatické výchovy

- Žák naslouchá literárnímu textu a posuzuje příběh ve vztahu k reálným jevům.
- Akceptuje učitele v roli a sám zkouší různé dramatické situace v rolových hrách.
- Žáci spolupracují ve dvojici i ve skupině, tvoří společně prezentaci.

Metody a techniky

Rozhovor v kruhu, asociační kruh, hlasité čtení, naslouchání textu, vytváření zvukového prostředí, hra v roli, etuda, technika „štronzo“, doplňování pojmů, vzkazy.

Pomůcky:

Na papíře napsaná věta: *Jestli ty jsi pro, tak já taky*; kostýmní znaky pro: Polly (červená mašle), Digoryho (čepice), strýčka Andrewa / šíleného čaroděje (šála, brýle); velké obrázky: Polly, Digoryho; 2x papíry s nápisy: *Co víme?*, *Co si myslíme?*, *Co bychom chtěli vědět?*; zápis z deníku Polly; knížka *Čarodějův synovec* s vyznačenými úseky, případně okopírované pasáže; žluté a zelené prstýnky (obě barvy v takovém počtu, kolik je žáků ve třídě); kartičky na vzkazy, fixy, krabička na uložení vzkazů, židle.

POPIS LEKCE

Navození tématu – komunikační kruh

Žáci sedí v kruhu. Učitel přinese na papíře napsanou větu *Jestli ty jsi pro, tak já taky*. a položí ji před žáky. Zeptá se, jestli tuhle větu někdy slyšeli říkat, jestli si dovedou představit v jaké situaci a kdo tuto větu vysloví. Pokud žáci nezačnou vyprávět sami, začne učitel.

Rozehřívací aktivita – pohyb a štronz

Princip je založený na hře Cukr, káva, limonáda... Učitel je v roli šíleného čaroděje (má brýle a šálu, případně jiné kostýmní znaky strýčka Andrewa), který má schopnost proměnit lidi v kámen. Žáci se rozdělí do dvojic a společně vyberou jednu svou osobní věc, kterou dají na konec prostoru. To je sídlo učitele – čaroděje, který věci chrání. Žáci stojí na druhém konci prostoru a mohou se hýbat jen v momentě, kdy se čaroděj nedívá, je otočený zády a říká větu: „Jsem čaroděj, čaroděj, tak pozor si na mě dej!“ V momentě, kdy se otočí, musí všichni žáci zkamenět, jako by byli sochami. Pokud si čaroděj všimne, že se někdo hýbe, promění jej v opravdovou sochu. Stačí aby se hýbal jeden z dvojice a sochou se stanou oba.

Poznámky k aktivitě: žáci jsou ve dvojicích, protože hlavním námětem lekce je přátelství, tedy i zodpovědnost za druhého člověka, spolehlivost a důvěra. Učitel je v roli čaroděje kvůli dalšímu vývoji příběhu. Účelem hry je rozpohybovat se a aktivizovat, ne vyhrát nebo prohrát.

Seznámení s postavou – práce s obrázkem

Žáci sedí v kruhu. Učitel položí doprostřed obrázek Polly a její kostýmní znak – mašli. Nic dalšího k tomu neříká. Žáci mají za úkol si obrázek prohlédnout a napsat na tři různé papíry, co o dívce vědí (tedy co je z obrázku očividné), co si o ní myslí a co by o ní vědět chtěli.

Poznámka k aktivitě: Učitel nabádá žáky ke zvědavosti – o dívce se neví zatím nic, určitě je mnoho věcí, které bychom o ní vědět chtěli. V průběhu této i dalších lekcí bude postupné doplňování do papírů a na závěr celkové zhodnocení.

Bližší seznámení s Polly – deník

Učitel přinese zápis z deníku, který si Polly právě začala psát. Nechá jednoho z žáků, ať úryvek přečte:

„Milý deníčku, jmenuji se Polly Plummerová, je mi jedenáct let a bydlím v Londýně, v jednom z těch domků, které stojí v řadě a jsou propojeny půdou. Je teď první den prázdnin a já nevím, co mám dělat, tak jsem si založila deník. V Londýně pořád prší a já letos na prázdniny nikam nepojedu. Navíc je tu hrozná nuda, protože i když je naše ulice dlouhá, nebydlí tu vůbec žádné děti. Vedle v domě žijí pan Ketterley a slečna Ketterleyová, bratr a sestra, a ti také žádné děti nemají. Paní Ketterleyová vypadá navíc moc nepříjemně a přísně a o panu Ketterleyem se někdy říká, že je to blázen. A tak vůbec nevím, co budu celé léto dělat, moc bych chtěla nějakou kamarádku nebo nějakého kamaráda...“

Po přečtení žáci doplní na papíry, co nového se o Polly dozvěděli.

Seznámení s Digorym – hra v roli, práce s obrázkem

Žáci jsou obeznámeni s tím, že v okolí domku, kde bydlí Polly, nejsou žádné děti. Proto byla také Polly velice překvapená, když si hrála v zahradě za domem a přes plot přelézal cizí kluk.

Žáci si stoupnou k sobě, dostanou kostýmní znak Polly (červenou mašli) a mají za úkol vstoupit do role, ptát se příchozího na co nejvíce věcí, zjišťovat o něm co nejvíc. Učitel je v roli Digoryho, má kostýmní znak (čepici). Říká, jak se jmenuje (Digory Kirk), že jeho tatínek pracuje v Indii a maminka je těžce nemocná, proto potřebuje, aby se o ni někdo staral. Přistěhoval se z venkova, kde měl poníka a hned za domem les a řeku, ke svému strýčkovi a své tetě – Andrewovi a Leticii Ketterleovým, právě kvůli své nemocné mamince. Je z toho nešťastný, Londýn se mu nelíbí a jeho strýček Andrew je buď blázen, nebo je v tom nějaká záhada – hrozně divně se dívá, má pracovnu v nejvyšším patře, kam nikdo nesmí, teta „Letty“ ho nenechá s ním ani mluvit. Zrovna nedávno šel kolem jeho dveří a slyšel nějaké vykřiknutí...

Aktivita končí štronzem po předání všech informací. Učitel položí na zem obrázek Digoryho, žáci na tři různé papíry píší, co o něm vědí, co si myslí a co by vědět chtěli, podobně jako v případě Polly.

Dobrodružné výpravy – tvorba a prezentace etud

Žáci se rozdělí do skupin po čtyřech. Každá skupina má za úkol vymyslet a sehrát pro ostatní krátkou scénku, co mohli o prázdninách společně podnikat Digory a Polly. Podmínkou je, že jeden z nich musí vyslovit větu: „*Jestli ty jsi pro, tak já taky.*“ Žáci mají čas na přípravu. Při předvádění je prostor rozdělen na jeviště a hlediště.

Co mohly děti najít na půdě – asociační cvičení

Žáci sedí v kruhu. Učitel navodí situaci: Digory a Polly si často museli hrát doma, protože venku pršelo. Proto jednou Polly Digoryho zavedla na půdu, kde měla své „doupě“ s mnoha zajímavými věcmi. Některé z nich ještě sama pořádně neprozkoumala. Žáci po jednom říkají, co za věci mohly děti na půdě najít. Sám učitel zakončí kruh větou: „*Děti mohly na půdě najít malá dvířka, která objevily za závěsem.*“ Osvětlí, že dvířka vedla do tunelu, který vedl neznámo kam.

Vejdou děti do chodby? – četba úryvku

Žáci sedí v kruhu, učitel čte úryvek z textu:⁸⁷

„*To by asi šlo projít nad celou řadou domů, ne?*“ řekl Digory.

„*To ano,*“ kývla Polly. „*Jé a páni!*“

„*Co?*“

„*Mohli bychom se dostat i do těch domů.*“

„*Hm, a nechat se chytit jako lupiči! Děkuju, nechci.*“

„*Ty jsi nějaký chytrý. Já myslela ten dům vedle vašeho.*“

„*A co je s ním?*“

„*No, je přece prázdný. Tatínek říkal, že je prázdný celou tu dobu, co tu bydlíme.*“

„*Tak to bychom se tam asi měli podívat,*“ souhlasil Digory. *Samozřejmě ho napadlo plno důvodů, proč asi je dům tak dlouho prázdný. Stejně jako by napadly vás. A jako napadly Polly. Žádný z nich ale nevyslovil nahlas slovo „strašidelný“. Oba totiž cítili, že když už se jednou rozhodli výpravu do vedlejšího domu uskutečnit, bylo by slabošské couvnout.*

„*Zkusíme to hned?*“ zeptal se Digory.

„*Můžeme,*“ souhlasila Polly.

„*Ale jestli nechceš, tak nemusíš,*“ ujišťoval ji Digory.

Ale Polly odpověděla: „Jestli ty jsi pro, tak já taky.“

⁸⁷ Původní text: Lewis, 2005, s. 15-16, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

Zvuky v chodbě – vytváření prostředí

Učitel doplní, že Polly a Digory se rozhodli vydat do chodby, která byla tmavá, zaprášená a táhlo to tam. Byla tam spousta tajemných zvuků. Žáci si stoupnou do dvou řad proti sobě, tím vytvoří „chodbu“. Každý si vymyslí jeden svůj zvuk (tedy ne mluvené slovo), který je v chodbě možné slyšet a ten bude neustále opakovat. Vždy dva z řady pak představují Digoryho a Polly a procházejí „chodbou“, mohou si zavřít oči, ale nemusí. Když dojdou na konec, postaví se do řady a vychází další dva. Tímto způsobem projdou chodbou postupně všichni žáci. Pravidlem je, že zvuky jsou tiché, pouze se trochu zhlásí v momentě, kdy Polly a Digory zrovna procházejí kolem.

Co se stalo na konci chodby? - četba úryvku

Žáci sedí v kruhu, učitel čte úryvek z textu:⁸⁸

„Jenže já si nemyslím, že je doopravdy prázdný,“ podotkl Digory. „Žádný dům by přece nezůstal tak dlouho prázdný, kdyby v tom nebyla nějaká záhada. To je hloupost.“

„Táta říkal, že tam nejspíš zatéká,“ řekla Polly.

„Pche! Dospělí si vždycky vymyslí nějaké nudné vysvětlení,“ ušklíbl se Digory.

Přelézali z trámu na trám, ani jeden z nich nezakopl a nikomu nezhasla svíčka, kterou si vzali s sebou. Nakonec došli až k malým dveřím v cihlové stěně. Na dveřích nebyla ani závora, ani klika, sloužily k tomu, aby se někdo mohl dostat sem, do té chodbičky, ale ne dovnitř. Na dveřích byla jen taková malá západka, jako bývají na dveřích kredence. A Polly a Digory byly přesvědčeni, že s ní dokážou pootočit.

„Mám?“ zeptal se Digory.

„Jestli ty jsi pro, tak já taky.“

Co čeká děti za dveřmi? – komunikační kruh, sdílení

Učitel se zeptá žáků, co asi děti lákalo k tomu dvířka otevřít. Co zajímavého za nimi mohli najít nebo jaké nebezpečí je tam mohlo čekat. Jak by se asi cítili oni v momentě, kdy by stáli před dvířky a přemýšleli, jestli je mají otevřít.

Seznámení se strýčkem Andrewem – učitel v roli, četba úryvku

Žáci se rozdělí na dvě skupiny – kluky a holky. Holky jsou v roli Polly, kluci v roli Digoryho. Učitel nejprve přečte úryvek z textu a upravuje prostor tak, aby byl přizpůsoben tomu, co čte

⁸⁸ Původní text: Lewis, 2005, s. 17-19, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

– doplňuje ukazováním na místa, kde by mohly být věci a místo křesla dá do prostoru volnou židli opěradlem směrem k dětem. Také připraví prstýnky.

„Místnost sice měla tvar půdy, ale zařízená byla jako obývací pokoj. Na všech stěnách visely police plné knížek. V krbu hořel oheň (nezapomeňte, že toho roku bylo hodně chladné léto) a před krbem, otočené zády k nim, stálo křeslo s vysokým opěradlem.“⁸⁹

Učitel dodá, že sotva se Digory a Polly trochu rozkoukali, z křesla vstala postava. Nasadí si kostýmní znaky a rozehraje situaci. Stane se strýčkem Andrewem, takže hraje trochu šíleného čaroděje, který působí nebezpečným dojmem. Říká, že je rád, že konečně přišly nějaké děti, že sice má nějaká morčata, ale s těmi si moc nepopovídá. Objasní, kdo vlastně je a na konci nabídne dívkám žluté prstýnky. Pokud se dívky rozhodnou si prstýnky vzít, počká, až si je rozeberou a situaci ukončí štronzem. Pokud si je nevezmou, taktéž ukončuje. V tomto případě řekne, že kdyby Polly byla obezřetnější jako ony, nic dalšího by se nestalo, ale ona nebyla a prstýnek si vzala.

Učitel si vezme do ruky mašli a přečte úryvek z textu:⁹⁰

„Polly natáhla ruku k jednomu z prstenů. A v té chvíli, naprosto neslyšně a bez jakéhokoliv varování tam najednou žádná Polly nebyla, zmizela. Digory a jeho strýc zůstali v místnosti sami.“

V momentě, kdy čte o tom, že Polly zmizela, schová mašli do dlaně, aby nebyla vidět.

Rada Digorymu – vzkazy

Žáci zapisují na papíry vzkazy – co by řekli Digorymu, že by měl udělat, kdyby se s ním mohli setkat. Učitel se ptá, jak se Digory asi cítí, zda má strach, z koho / čeho nebo o koho a proč.

Znamé postavy – reflexe

Žáci dopisují do papírů k postavám, co nového se dozvěděli, čtou, co už je napsané a reflektují, zda již nemají odpovědi na nějaké otázky, co o postavách chtěli vědět.

3.2 Reflexe

3.2.1 Vlastní komentář k průběhu lekce

Má zkušenost z průběhu první lekce byla poněkud zkreslená vlastní nervozitou a organizačními problémy, které lekci provázely. Především se jednalo o umístění kamery a

⁸⁹ Lewis, 2005, s. 19

⁹⁰ Původní text: Lewis, 2005, s. 23, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

hlídání času kvůli výměně kazet, ale také jsem měla na lekci připravenou velkou spoustu pomůcek, ve kterých jsem při jejich opakovaném používání měla občas zmatek. Hodina jinak proběhla podle plánu, jak vzhledem k aktivitám, tak i časově, což bylo ale zpříjemněné faktem, že jsou žáci zvyklí často pracovat i přes zvonění nebo v době přestávky.

Dále uvádím v bodech pouze pár základních poznámek k průběhu hodiny:

- Úvod (neustálé vrácení se k zapisování na papíry) byl poněkud zdlouhavý. Ačkoliv bylo třeba postavy poznat a říci si o nich co nejvíc, aktivity byly náročné na čas a přestože předtím proběhla zahřívací činnost, po dlouhém přemýšlení a zapisování nebyli žáci příliš aktivizováni do další práce.
- Jeden žák *Čarodějova synovce* četl. Slíbil, že vydrží neříct to ostatním (a svůj slib nakonec dodržel).
- Žáci v průběhu lekce velice dobře spolupracovali, dokázali se rychle rozdělit do dvojic i skupin. Ve skupině byl jeden dílčí problém, který spočíval především v rozdělení rolí do etudy, nicméně i ten byl po domluvě vyřešen.
- Učitel v roli byla zpočátku trochu nejistá aktivita, především z mé strany. Myslela jsem na mnoho věcí najednou, proto mohla celá situace působit trochu zmateně.
- Hraní scének bylo problematické z organizačních důvodů – včas jsem neurčila hlediště a jeviště a někteří žáci si připravovali své scénky pro konkrétní prostor. Musela se tomu přizpůsobit manipulace s kamerou a vneslo to zmatky do realizace.
- Velkým úspěchem mělo vytváření zvukového prostředí chodby. Žáky to vtáhlo do děje a přineslo to napětí, které potom trvalo až do konce lekce.
- Dobrou volbou bylo využití kostýmního znaku strýce Andrewa už při úvodní aktivitě. Ačkoliv žáci nevěděli, koho jako učitel v roli v závěrečné aktivitě znázorňují, bylo vidět, že si obě postavy spojují a lépe tak vyznívala dramatickost postavy druhé.
- Dívky v roli Polly se rozhodly prstýnek nevzít. Aktivita byla ukončena štronzem a poznámkou, že kdyby se Polly skutečně rozhodla jednat tak jako ony, nic z dalších nepříjemností by se nestalo. Byla jsem mile překvapená jejich duchapřítomností v situaci.
- Závěrečné čtení bylo pro žáky velkým překvapením, ke kterému dopomohlo i „zmizení“ mašle (schování do ruky). Na žácích bylo poznat, že jsou příběhem vtaženi a že je zajímavá, co bude následovat.
- Videozáznam lekce viz příloha A, DVD 1.

3.2.2 Záznam práce žáků

Zápisy o Polly po první zrealizované hodině:

Co víme:	Co si myslíme:	Co bychom chtěli vědět:
Je to holka. Je to ještě dítě. Má dlouhé vlasy. Je jí 11 let. Jmenuje se Polly. Bydlí v Londýně v dlouhé ulici. Zmizela.	Je pyšná. Chodí do školy. Je smutná, že nemá kamarády.	Kolik měří centimetrů? Do jaké chodí třídy? Je hodná?

Zápisy o Digorym po první zrealizované hodině:

Co víme:	Co si myslíme:	Co bychom chtěli vědět:
Je mu 11 let. Přistěhoval se. Měl poníka. Táta je v Indii a máma je nemocná. Jmenuje se Digory. Že je smutný. Bojí se o Polly.	Je divný. Je opravdový kámoš. Vezme si zelený prsten a zmizí také.	Kolik měří centimetrů? Hraje fotbal? Má babičku a dědečka? Má rád zvířata?

Rady žáků Digorymu:

Nasad' si prsten. Něco udělat. Zeptej se strýčka, kam zmizela Polly. Zeptej se, kde je Polly. Dej si pozor. Nasad' si zelený prsten. Řekni strýčkovi, aby ti pomohl. Zeptej se, kde je Polly a proč jí to udělal. A mimochodem se zeptej, proč tu je sám. Měl bys jí hledat a strýček by ti měl pomoci. Neboj se. Zeptej se, kam zmizela Polly a když ti neodpoví, tak ji začni hledat a pokus se odemknout ty dveře. Strýček dal Polly prsten neviditelnosti. Digory, zeptej se, proč to strýček udělal.

3.2.3 Návrhy na zlepšení

- Aktivita s chodbou by byla zajímavější s použitím orffovských nástrojů. Bohužel ve třídě nebyly přítomny.

- Při organizačních záležitostech by bylo dobré pamatovat ihned na některé klíčové momenty. Na rozdělení na jeviště a hlediště při realizaci etud, mít lépe připravené celkové rozvržení prostoru. V tomto směru působila hodina zmatečně.
- Lépe pracovat s motivací dětí ke vstupu do místnosti, kterou neznají. Místo povídání v kruhu zapojit živé obrazy nebo i další scénky. Vyzdvihnout dobrodružnou a tajuplnou linii celého příběhu.

4 LEKCE 2 – Ty jsi hrdina

4.1 Plánování lekce

Náměty: hrdinství, rozhodování, zvědavost

Cíle etické výchovy

- Žák zkoumá význam slova hrdinství. Posuzuje, co znamená „hrdina“ z pohledu komerčního (literárního a filmového) a osobnostního.
- Žák poznává a dotváří charaktery postav. Promýšlí a sepisuje kladné i záporné vlastnosti hrdinů.

Cíle dramatické výchovy

- Žák naslouchá literárnímu textu a posuzuje příběh ve vztahu k reálným jevům.
- Akceptuje učitele v roli a sám zkouší různé dramatické situace v rolových hrách.
- Žáci spolupracují ve dvojici i ve skupině, vyjadřují a prezentují svůj názor, pozorně poslouchají a akceptují názory ostatních.

Metody a techniky

Pohybová aktivita, asociační kruh, rozhovor v kruhu, brainstorming, prezentace výtvoru, živý obraz, živý obraz s komentářem, doplňování pojmů, hra v roli, vlastní rozhodnutí, imaginace prostředí.

Pomůcky

Šátek; 2 velké papíry; fixy; kartičky se situacemi k živým obrazům; velké obrázky Digoryho, Polly, strýčka Andrewa; kostýmní znaky Digoryho (čepice), Polly (mašle), strýčka Andrewa (šála, brýle); knížka *Čarodějův synovec* s vyznačenými úseky, případně okopírované pasáže; papíry s nápisy: *Co víme?*, *Co si myslíme?*, *Co bychom chtěli vědět?*; Krabička s prachem; na papíře napsaná otázka: *Dodržet slib?*; malé papírové kartičky, papíry s úryvky k živým obrazům, vzkazy Digorymu z minulé lekce, zelené a žluté prstýnky.

POPIS LEKCE

Rozehřívací aktivita

Žáci dají doprostřed prostoru každý svou osobní věc. Učitel je v roli čaroděje, který tyto věci hlídá a může nechat lidi „zmizet“, když se jich dotkne. Řídí se pouze svým sluchem (má zavázané oči). Žáci mají za úkol získat své věci nazpět, ale nesmí z prostoru nikdy vzít svou vlastní věc. Berou jiné a předávají je jejich pravým majitelům. Žáci mohou chodit pro věci i víckrát, ale ti, kteří jsou chyceni učitelem, odchází ze hry a už se vrátit nemohou.

Poznámka k aktivitě: hra slouží také k navození tématu hrdinství, jelikož princip je „vrhnout se do boje pro věc, která není má“.

Navození tématu – asociační cvičení, komunikační kruh, sdílení

Žáci sedí v kruhu a po jednom říkají, co je napadá, když se řekne slovo *hrdina*. Učitel se zeptá, jestli někdy slyšeli někoho z blízkého okolí říkat o někom, že je hrdina. Další otázku směřuje na negativní ironické označení: *Ty jsi ale hrdina!*, které znamená pravý opak. Zeptá se žáků, zda jej v tomto významu již někdy slyšeli.

Poznámka k aktivitě: Učitel podněcuje žáky k tomu, aby mluvili o hrdinech, které znají i z pohledu fiktivního – tedy o hrdinech jako Harry Potter, Superman...

Kdo/jaký je hrdina? – brainstorming, prezentace

Žáci se rozdělí do dvou skupin. Obě mají velký papír, na který píší a) *kdo je hrdina* (názvy, jména), b) *jaký je hrdina* (vlastnosti). Každý, kdo něco napíše, musí vědět proč. Obě skupiny své práce prezentují, pokud je nějaký spor, autoři názoru si jej obhajují. Členové skupiny, která zrovna neprezentuje, mohou mít jakékoliv otázky.

Co se událo – živé obrazy

Učitel dá na viditelné místo obrázky Digoryho a Polly. Žáci pracují ve čtyřech skupinách. Každá skupina dostane na kartičce napsaný název (popisek), ke kterému tvoří živý obraz. Jsou to situace z minulé lekce: 1) *setkání Digoryho a Polly*, 2) *výprava Digoryho a Polly na půdu*, 3) *Digory a Polly procházejí tajnou chodbou*, 4) *setkání Digoryho a Polly se strýčkem Andrewem*. Živé obrazy se prezentují, ostatní žáci hádají jejich názvy (co je napsané na kartičce). Na konci cvičení přečte učitel závěr textu z minulé lekce:⁹¹

⁹¹ Původní text: Lewis, 2005, s. 23, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

„Polly natáhla ruku k jednomu z prstenů. A v té chvíli, naprosto neslyšně a bez jakéhokoliv varování tam najednou žádná Polly nebyla, zmizela. Digory a jeho strýc zůstali v místnosti sami.“

Poznámka k aktivitě: toto cvičení slouží především k připomenutí, co a jak se stalo minulou hodinu. Je vhodné jej více rozvést, pokud některý z žáků chyběl. Učitel tedy může aktivitu doplňovat i dalšími popisy toho, co se v příběhu dosud stalo.

Strýček Andrew – doplňování pojmů

Učitel sundá obrázek Polly a místo ní dá na viditelné místo obrázek strýčka Andrewa. Žáci píšou na papíry, co o něm vědí, co si o něm myslí nebo co vědět chtějí.

Poznámka k aktivitě: Vhodná na umístění obrázků je nástěnka nebo magnetická tabule.

Digoryho reakce – Četba úryvku

Žáci sedí v kruhu, učitel čte úryvek z textu:⁹²

Bylo to tak náhlé a tak strašlivě jiné než všechno, co dosud Digory zažil, třeba i ve snu, že se neovládl a zaječel. „Nech toho!“ sykl na něj strýc Andrew. „Jestli budeš dělat rámus, uslyší tě tvá matka. A víš moc dobře, co by se mohlo stát, kdyby se vylekala.“

Digory později vyprávěl, že se z toho div nepozvracel, ale podruhé už samozřejmě nevykřikl. „To je lepší,“ pochvaloval si strýc Andrew. „Možná ses nemohl ovládnout. Je to pořádný šok vidět někoho takhle zmizet. Dokonce i mě to vyvedlo z míry, když se to tuhle večer podařilo s morčetem.“

„Proto jste tak křičel?“ zeptal se Digory.

„Tys to slyšel? Doufám, žeš mě nešpehoval?“

„To tedy ne,“ urazil se Digory. „Ale co se stalo s Polly? Kde je?“

„Můžeš mi gratulovat, chlapče,“ řekl strýc Andrew a zamnul si ruce. „Můj experiment se podařil. Ta holčička je... zmizela ze světa pryč.“

„Co jste s ní provedl?“

„Poslal jsem ji, řekněme, na jiné místo.“

„Na jaké jiné místo?“ zeptal se Digory.

Strýc Andrew se posadil a tajemně řekl: „Tak já ti to povím.“

⁹² Původní text: Lewis, 2005, s. 25-26, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

Strýčkův příběh – učitel v roli

Učitel je v roli strýčka Andrewa. Navazuje na předchozí úryvek, říká žákům informace, že ve světě, kam zmizela Polly, on sám nikdy nebyl, netuší, co tam je. Vypráví o paní LeFayové, která byla jeho kmotrou. Byla trochu zvláštní, proto ji také zavřeli do vězení. Před smrtí ji propustili a protože neměla ráda obyčejné lidi, zavolala si jeho, jelikož byl výjimečný. Dala mu krabičku, kterou slíbil, že zničí a nikdy se nepodívá, co je uvnitř.

Poznámka k aktivitě: Strýček může zmínit slovo „hrdina“ ve smyslu kouzelník=hrdina.

Otevření krabičky – rozhodnutí

Učitel ukáže žákům zavřenou ozdobnou krabičku. Žáci se vžijí do role strýčka a samostatně se rozhodují, zda krabičku otevřou či nikoliv, zda poruší slib, který dali své kmotře. Učitel dá doprostřed prostoru na papíře napsanou otázku: *Dodržet slib?*, žáci na malé kartičky píší odpovědi ANO / NE podle vlastního uvážení.

Učitel postupně odkrývá kartičky. Pokud je více odpovědí NE, otevře krabičku a ukáže všem, co je uvnitř. Pokud je více odpovědí ANO, ukáže názorně, jak strýček krabičku zničil (např. přikrytí šátkem). Oznamí, že kdyby byl strýček stejný jako oni, nic z dalších nepříjemností by se nestalo, ale on takový nebyl.

Poznámka k aktivitě: Učitel žákům během jejich rozhodování připomíná, že dali někomu slib. Ale že pokud krabičku zničí, nikdy se nedozví, co bylo uvnitř. Pokud se žáci rozhodnou krabičku zničit, učitel neukazuje, co tam bylo, a rovnou naváže dalším cvičením.

Co bylo v krabičce – živé obrazy s komentářem

Žáci se rozdělí do čtyř skupin a každá skupina dostane napsaný úryvek z textu. Ten si přečtou a vytvoří jeden nebo více živých obrazů, ve kterých bude znázorněno, co se v textu děje. Při prezentaci jeden z žáků čte nahlas a skupina na základě jeho četby doplňuje text živým obrazem / živými obrazy.⁹³

Text číslo 1:

„Dlouho jsem bádál o tom,“ řekl strýc Andrew, „co by v té krabičce mohlo asi být. Postupně jsem zkouškami zúžil okruh možností, mluvil jsem se spoustou velice podivných lidí, zažil jsem hodně nepříjemných situací. Proto mi zešedivěly vlasy. Člověk se nestane mágem jen tak snadno. Ale byl jsem stále lepší a lepší a nakonec jsem věděl. Ta krabička skrývala cosi z jiného světa, cosi, co sem bylo přineseno, když náš svět byl na samém počátku...“

„Jen prach,“ řekl strýc znovu po chvíli. „Jemný suchý prach.“

⁹³ Původní text: Lewis, 2005, s. 30-33, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

Text číslo 2:

„Našel jsem v krabicičce jen prach,“ řekl strýc Andrew. „Jemný suchý prach. Napohled nic moc. Skoro bys řekl – na celoživotní dřinu hubený výsledek. Ale když jsem si ten prach prohlížel – dával jsem si dobrý pozor, abych se ho nedotkl – myslel jsem na to, že každé zrnko bývalo součástí jiného světa, jiné přírody, jiného vesmíru, kam by se člověk nikdy normálně nedostal, i kdyby cestoval prostorem tohoto vesmíru celou věčnost. Tušil jsem, že kdybych dokázal tomu prachu vtisknout vhodnou podobu, donesl by mě na místo, odkud pochází. Dělal jsem proto různé pokusy, ty první nedopadly nijak slavně. Zkoušel jsem to na morčatech. Některá zemřela, některá vybuchla jako malé bomby...”

Text číslo 3:

„Dělal jsem různé pokusy na morčatech,“ řekl strýc Andrew. „Některá zemřela, některá vybuchla jako malé bomby. Nakonec jsem dokázal z prachu v krabicičce vytvořit ty prsteny, ty žluté. Jenže vyvstal další problém. Věděl jsem už skoro jistě, že žluté prsteny dokážou poslat všechny, kdo se jich dotknou, do jiného světa. Na morčeti se mi to už povedlo. Ale k čemu by to všechno bylo, kdyby se nedostali zpátky a nemohli mi o tom vyprávět?”

Text číslo 4:

„Věděl jsem už skoro jistě,“ řekl strýc Andrew, „že žluté prsteny, které jsem vytvořil z prachu v krabicičce, dokážou poslat všechny, kdo se jich dotknou, do jiného světa. Ale k čemu by to všechno bylo, kdyby se nikdo nedostal zpátky a nemohl mi o tom vyprávět? A tak jsem vymyslel plán a poslal do jiného světa tvou kamarádku Polly. Může se vrátit jen tehdy, když někdo jiný půjde za ní, sám si navlékne žlutý prsten a v kapse bude mít připravené další dva zelené, ty jsou pro cestu zpátky. Jeden, aby se mohl vrátit on sám a ten druhý pro Polly.”

Tvorba jiného světa – imaginace

Žáci stojí v kruhu a představují si, že před sebou mají nový svět, který musí stvořit. Každý má možnost říci, co v takovém světě je a ukáže na místo, kde to je. Žáci si nesmí protiřečit – tedy umísťovat něco na místa, která už jsou obsazena něčím jiným (např. na určitém místě je poušť, tak už tam nemůže být les). Učitel se ptá, jaká nebezpečí mohou na člověka v tomto světě čekat. Doplňuje, že něco takového si možná představoval Digory.

Vzkazy pro Digoryho – čtení

Učitel náhodně rozdá žákům vzkazy, které psali Digorymu na konci minulé lekce. Po kruhu žáci tyto vzkazy nahlas přečtou.

Poznámka k aktivitě: Učitel může tuto aktivitu provázet slovy, že se Digory bude muset rozhodnout, co udělá a tyto vzkazy mu možná k rozhodnutí pomohou.

Digoryho rozhodnutí – učitel v roli

Učitel přichází naposledy před rozhodnutím v roli Digoryho. Žáci mu mohou říci, co si myslí, že by měl dělat, povzbudit ho, podat nějaké argumenty. Digory na ně samozřejmě může reagovat. Učitel na začátku aktivity říká, že konečné rozhodnutí je ale jen na něm.

Jak se Digory rozhodl – Četba úryvku

Žáci sedí v kruhu, učitel čte úryvek z textu:⁹⁴

„Já doufám,“ prohlásil po chvíli strýček velmi povýšeným hlasem, jako by byl dokonalý strýček, který právě Digorymu udělil skvělý tip a dobrou radu, „že se neprojevíš jako zbabělec. Velice by mě mrzelo, kdybych si musel myslet, že někdo z mé rodiny v sobě nenašel tolik rytířské cti, aby přispěchal na pomoc, ehm, dámě v nesnázích.“

V té chvíli Digory pochopil, do jaké pasti se to dostal. Stál s otevřenou pusou, zíral na strýce, chvíli neříkal nic a hrozně zbledl. Potom řekl: „Kdybyste měl v těle alespoň kouska cti a toho všeho, o čem tady mluvíte, šel byste tam sám. Já ale moc dobře vím, že to neuděláte. Jste mizera. Nedá se nic dělat, budu tam muset sám. A vy jste si to přesně takhle od začátku plánoval. Polly se tam dostane, aniž cokoli tuší, a mně potom nezbude nic jiného, než se vydat za ní.“

„Samozřejmě,“ připustil Andrew.

„Dobře. Já tam tedy půjdu, ale jednu věc vám ještě předtím řeknu. Na magii jsem až dodnes nevěřil. Ted’ ale vidím, že doopravdy existuje. Jestli to tak ale skutečně je, pak je možné, že staré pohádky nelžou. Vy jste prostě ten zlý a krutý čaroděj z pohádek. Nikdy jsem ale nečetl žádnou, ve které by někdo jako vy nakonec za všechno nezaplatil, a vsadím se, že vy skončíte stejně.“

Pak si Digory vzal kousek látky, zabalil do ni dva zelené prstýnky a strčil si je do kapsy. Pak si zapnul sáčko, zhluboka se nadechl a uchopil žlutý prsten. V té chvíli i kdykoli potom byl přesvědčený, že kdo má v sobě jen trochu slušnosti, neudělal by nic jiného.“

⁹⁴Původní text: Lewis, 2005, s. 33-36, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

Kdo/jaký je hrdina – reflexe

Učitel přinese papíry, na kterých jsou jména a vlastnosti hrdinů. Vyzve žáky, zda chtějí někam něco připsat. Nechá je diskutovat nad tím, zda je hrdina Digory, zda je hrdina strýček Andrew a proč, případně zda si oni mysleli, že hrdinové jsou a proč.

Na konci lekce učitel rozdá klukům zelené a žluté prstýnky.

4.2 Reflexe

4.2.1 Vlastní komentář k průběhu lekce

Druhá lekce byla o něco delší než lekce první a protože jsme tentokrát o něco víc narušili přestávku, žáci začínali být ke konci neklidní. Jinak ale hodina proběhla dobře, spolupráce žáků je stále perfektní, ačkoliv se tentokrát vyskytlo o něco málo víc dílčích problémů v rámci skupiny.

Dále uvádím v bodech hlavní poznatky k průběhu hodiny:

- Při rozehrávací aktivitě byl drobný problém ve výběru osobních věcí – žáci si brali např. mobily, což vzhledem k tomu, že jsem chodila kolem předmětů se zavázanýma očima, nebylo příliš bezpečné. Pro příště by bylo dobré upřesnit, jaké předměty by to (ne)měly být.
- Při asociačním kruhu bylo zajímavé, v jak široké škále se žáci pohybovali. Padala jak známá jména typu „kapitán Jack Sparrow“, tak i různé vlastnosti a to nejen pozitivní. Za hrdinu byl označen např. i loupežník (což se ale mohlo vázat i na Rumcajse apod.).
- Zapisování hrdinů a jejich vlastností na samostatné papíry mělo několik problémů týkajících se různých částí. Prvním problémem byly instrukce, kdy jsem zadala nejprve práci jedné skupině a ta pak nevěděla, co za úkol měla skupina druhá, což nebyla výrazná chyba, ale myslím, že kdybych úkol zadala jinak, bylo by to lepší. I samotné zadání úkolů bylo trochu sporné – jako odpověď na otázku: „*Kdo je hrdina?*“ psali žáci např. „léky“, jako odpověď na otázku: „*Jaký je hrdina?*“ psali různé lidské vlastnosti obecně (špinavý, hubený...) Otázky měly být lépe upřesněné.
- Velice výrazným prvkem v této lekci byla krabička. Žáci měli před sebou záhadu a měli se rozhodnout, zda poruší slib, který dali a záhadu vyřeší – tedy krabičku otevřou, nebo slib neporuší, což by znamenalo se nepodívat, co je uvnitř. Okolo krabičky bylo plno napětí, žáci byli opravdu zvědaví, co je uvnitř. Hlasování dopadlo velice výrazně PRO porušení slibu, jen tři hlasy z osmnácti byly PROTI. Těsně před otevřením krabičky bylo

navíc potřeba vyměnit kazetu v kameře, což otevření o několik minut odsunulo a dramatickou situaci tím ještě prohloubilo.

- Živé obrazy byly náročné na zadání. Žáci měli hodně času na přípravu, přesto ale docházelo k problémům. Vypomohla i paní učitelka, která občas radila žákům, jak mají živé obrazy vytvořit. Myslím si, že měly být jasněji vysvětlené hranice (např. pouze jeden živý obraz, nedávat na výběr).
- Učitel v roli měl větší úspěch než při první lekci. Žáci vypadali, že se vysloveně těší, až přijde postava do místnosti, okamžitě se začali ptát a reagovat.
- Čtení rad Digorymu sloužilo spíš jako humorný prvek, než jako situace před důležitým rozhodnutím. Nicméně některé nápady byly opravdu dobré.
- Žáci si všimli a poukázali na rozdíly mezi obrázkem a učitelem v roli. Strýc Andrew na obrázku nemá brýle.
- Poutavé a dramatické bylo zakončení lekce čtením. Žáci jsou při čtení soustředění a příběh si prožívají. Přestože jsme tedy zasáhli tentokrát více do přestávky, v tomhle směru bylo zakončení velice působivé.
- Videozáznam lekce viz příloha A, DVD 1

4.2.2 Záznam práce žáků

Zápisy o strýčkovi po druhé zrealizované hodině:

Co víme:	Co si myslíme:	Co bychom chtěli vědět:
Nechal zmizet Polly.	Je to blázen.	Kolik je mu let?
Má zvláštní prsteny.	Je zlý.	Proč se zamyká?
Má synovce Digoryho.	Je to čaroděj.	Proč nechal zmizet Polly?
Jmenuje se Andrew.	Je to chemik.	
Je hubený.	Chce se pomstít sestře.	

Hrdina (kdo je)? *Kapitán Jack Sparrow, Alexandr Veliký, doktoři, Cézar, bohové, Arthas a Keltuzárt* (hrdinové z počítačové hry), *Harry Potter, fotbalisti, Spiderman, Superman, Johanka z Arku, ninja, Chester Bennington* (zpěvák skupiny Linkin Park), *Achilles, Ježíš, Leon* (filmová postava), *Roy, faraóni, horolezec, policie, Digory*.

Hrdina (jaký je)? *Silný, zlý, zvědavý, zákeřný, chytrý, rozvážný, odvážný, obrněný, šikovný, špinavý, nebojácný, hlučný, neslušný, čistotný, hubený, namyšlený, upovídaný, rychlý, hrdý, pyšný.*

4.2.3 Návrhy na zlepšení

- Při tvorbě vlastního světa by měl být dán větší důraz na nebezpečí, která se v tom světě mohou skrývat. Bylo by lepší udělat na toto téma jedno celé cvičení (vyjádřit to například živým obrazem, nebo třeba i nějakou výtvarnou činností).
- K živým obrazům by měly být lépe upřesněné instrukce, možná i cvičení o něco zjednodušit. Podobně s instrukcemi i v případě brainstormingu.
- Pokud by to bylo možné, úspěch by mělo rozdělení hodiny na více částí. Už při této realizaci byla lekce nejdelší ze všech a žáci měli problém se soustředit až do konce.

5 LEKCE 3 – Zvědavost není žádný hřích, měli bychom jí ovšem dávat průchod jen opatrně⁹⁵

5.1 Plánování lekce

Náměty: zvědavost, zvědavost, statečnost

Cíle etické výchovy

- Žák zkoumá význam slova zvědavost. Posuzuje, k čemu je zvědavost dobrá a kdy je naopak zrádná. Určuje rozdíl a souvislosti mezi zvědavostí a statečností.
- Žák poznává a dotváří charaktery postav.

Cíle dramatické výchovy

- Žák naslouchá literárnímu textu a posuzuje příběh ve vztahu k reálným jevům.
- Akceptuje učitele v roli, zkouší různé dramatické situace v rolových hrách, vytváří argumenty a reaguje.
- Žáci spolupracují ve skupině, pracují s textem, využívají ho jako scénář. Formulují argumenty a akceptují názory ostatních.

Metody a techniky

Rozhovor v kruhu, navazující vyprávění, práce s textem, etudy, hra v roli, živý obraz s rozehráním, argumentace, vnitřní hlasy, vzkazy.

⁹⁵ Rowlingová, 2002, s. 469

Pomůcky

Na větších papírech napsané věty: *Zvědavost není žádný hřích...* a *Měli bychom jí ovšem dávat průchod jen opatrně*; úryvky z textů s podtrženými pasážemi; kostýmní znaky Digoryho (čepice), Polly (mašle), královny Jadis (šátek); knížka *Čarodějův synovec* s vyznačenými úseky, případně okopírované pasáže; židle (stejný počet, jako je žáků ve třídě); kartičky s vlastnostmi panovníků; zvonek; palička; nápis u zvonku; kartičky na vzkazy, fixy, velký obrázek královny Jadis.

POPIS LEKCE

Navození tématu – komunikační kruh, sdílení

Učitel položí doprostřed prostoru napsanou větu: *Zvědavost není žádný hřích...* Zeptá se dětí, co tato věta znamená, zda je zvědavost potřebná k životu a proč.

Poznámka k aktivitě: Učitel se snaží, aby žáci začali diskutovat nad tím, co by se s lidstvem dělo, kdyby nebylo zvědavé (zvídavé). Jestli by byly věci stejné, jako jsou nyní, nebo by něco bylo jinak. Co vlastně znamená, když je člověk zvědavý.

Zopakování příběhu – navazující vyprávění

V kruhu žáci říkají jako příběh, co se dělo v minulých lekcích. Vypráví po větách nebo po částech, navazují na sebe. Může začít učitel.

Les mezi světy – práce s textem, etudy

Žáci jsou ve čtyřech skupinách. Každá skupina dostane text,⁹⁶ ve kterém jsou podtrhané části. Připraví si krátkou etudu, která bude nějakým způsobem obsahovat všechny podtržené informace. Žáci mohou mít při prezentaci scénky text v ruce a pracovat s ním. Na konci aktivity učitel rozdá zbylé prstýnky.

Text číslo 1:

Strýc Andrew i pracovníci okamžitě zmizeli. Chvilku bylo všechno nejasné. První, co Digory zase vnímal, bylo, že odněkud shora na něj dopadá měkké zelené světlo a pod ním je tma. Neměl pocit, že by na něčem stál, seděl nebo ležel. Zdálo se, že se ničeho nedotýká. „To vypadá, že jsem ve vodě,“ řekl si Digory. „Nebo pod vodou.“ To ho na chvilku vyděsilo, ale skoro okamžitě cítil, že se rítí vzhůru. Najednou měl hlavu na vzduchu a za chvíli už se škrábal na břeh, na hladký travnatý břeh jezírka.

⁹⁶ Původní text: Lewis, 2005, s. 37-47, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

Měl úplně suché šaty. Stál na břehu malého rybníčku uprostřed lesa. Byl to krásný a tichý les, nebyla tu žádná zvířata a také žádný vítr. Jezírko, ze kterého se právě vynořil, nebylo jediné. Byly jich tady desítky – každých pár metrů jedno, kam až dohlédl.

Nejzvláštnější na tom všem bylo, že ještě dřív, než se Digory stačil rozhlédnout, napůl zapomněl, jak se sem dostal. Každopádně nemyslel na Polly, na strýce Andrewa, dokonce ani na maminku. Nebyl vyděšený, rozčilený nebo zvědavý. Kdyby se ho někdo zeptal, odkud přišel, byl by pravděpodobně odpověděl, že je tu odjakživa. Tak mu to totiž připadalo – jako by tady byl pořád a jako by se nikdy nenudil, i když se tady nikdy nic nestane.

Když se Digory rozhlížel po lese, najednou uviděl malou holku. Ležela na zádech pod stromem, oči měla skoro zavřené, ale ne úplně, jako by byla právě na hranici mezi spánkem a bděním. Nakonec otevřela oči, dlouho se na něj dívala a pořád nic neříkala. Pak promluvila:
„Myslím, že tě odněkud znám,“ řekla.

„Já mám taky ten dojem,“ souhlasil Digory. „Jsi tady už dlouho?“

„Odjakživa,“ řekla holčička. „Nebo aspoň – já nevím – hodně dlouho.“

„Já taky,“ odpověděl Digory.

„Ne, ty ne,“ namítla. „Zrovna jsem tě viděla vylézat z toho jezírka.“

„No, to máš pravdu,“ uvědomil si Digory překvapeně. „Zapomněl jsem na to.“

„Poslyš,“ řekla holčička, „váženě by mě zajímalo, jestli jsme se už někdy setkali. Mám takový dojem – takový obrázek v hlavě – kluk a holka, docela jako my dva – bydleli někde úplně jinde – a dělali všechno možné. Třeba to byl jen sen.“

„Tak to mně se asi zdál stejný sen,“ přikývl Digory. „Koukej, co je tohle?“

„To je přece morče,“ odpověděla dívka. A měla pravdu – jedno malé vypasené morče čenichalo v trávě.

Text číslo 2:

„To je přece morče,“ řekla Polly. A měla pravdu – jedno malé vypasené morče čenichalo v trávě. Kolem břicha mělo omotanou pásku a na ní přivázaný žlutý prsten.

„Podívej! Podívej! Ten prsten! A koukej! Ty máš na prstě taky takový! A já taky!“

Dívka si teď sedla, konečně ji to začalo zajímat. Upřeně se na sebe dívali a ze všech sil se snažili si vzpomenout. A pak ona najednou vykřikla: „Pan Ketterley!“ A on současně: „Strýček Andrew!“

No a pak už věděli, co jsou zač a začali se rozpomínat na všechno, co se stalo. Trvalo jim několik minut, než si to všechno důkladně vypověděli a vysvětlili. Digory vyprávěl, jak odporně se strýc Andrew zachoval.

„Co uděláme teď?“ ptala se Polly. „Vezmeme morče a vrátíme se domů?“

„Není spěch,“ prohlásil Digory a zešíroka zív.

„Já myslím, že je,“ nesouhlasila Polly. „Tady je moc velký klid. To morče je hrozně ospalé. Ty už taky skoro spíš. Jak se tomu jednou poddáme, budeme tady jenom ležet a dřímat navždycky. Musíme se vrátit.“ Vstala a opatrně se přiblížila k morčeti. Pak ale najednou řekla: „To morče tady radši necháme. Vůbec nic mu nechybí, a kdybychom ho vzali domů, tak s ním tvůj strýček nejspíš provede něco hrozného.“

„Jak se dostaneme domů?“ zeptal se Digory.

„Asi musíme zpátky do toho jezírka.“

Stáli na břehu a dívali se do klidné vody. Ani jednomu se do jezírka zvlášť nechtělo, ale nikdo z nich to tomu druhému neřekl. Vzali se za ruce, odpočítali: „Tři – dva – jedna – teď!! a skočili. Ozvalo se šplouchnutí a oni samozřejmě zavřeli oči. Když je zase otevřeli, zjistili, že pořád stojí v zeleném lese, drží se za ruce a voda jim sahá sotva ke kotníkům. Vylezli proto zpátky na břeh.

Text číslo 3:

Digory a Polly vylezli zpátky na břeh.

„Jak to, že se to nepovedlo?“ zeptala se Polly polekaně.

„Já už vím!“ zvolal Digory. „Samozřejmě, že to nejde. Pořád ještě máme ty žluté prsteny. Ty jsou na cestu sem, víš? Domů nás odnesou ty zelené. Musíme si je vzít, máš kapsy? Tak – ten žlutý si teď dej do levé. Já mám dva zelené. Tenhle je pro tebe.“

Nasadili si zelené prsteny a vrátili se k jezírku. Už už tam znova skočili, když ze sebe Digory na poslední chvíli vyrazil: „Jééééé!“

„Co se děje?“ ptala se Polly.

„No, zrovna mě napadlo něco úžasného,“ řekl Digory. „Co všechny ty ostatní rybníčky?“

„Jak to myslíš?“

„No, když se do našeho vlastního světa můžeme vrátit tak, že skočíme právě do tohoto jezírka, nedostaneme se někam jinam, když skočíme do některého z těch dalších? Co když na dně každého toho jezírka je nějaký svět?“

„Ale já myslela, že už jsme v tom jiném světě nebo jinde nebo jak tomu tvůj strýček říkal.“

„Strýček Andrew ať se jde vycpat,“ přerušil ji Digory. „Podle mě o tom neví vůbec nic. Nikdy nenašel dost odvahy, aby sem přišel sám. Mluvil jenom o jednom jiném světě. Ale co když těch jiných světů je moc? Podle mě tenhle les není vůbec žádný svět, jen taková... mezistanice. Zkrátka takové místo, které nepatří k žádnému světu, ale jak ho jednou objevíš, můžeš se z něj vydat do všech světů.“

„Les mezi světy,“ řekla Polly. „To zní hezky.“

Digory se rozhlédl. „Tak pojd'. Který rybníček zkusíme?“

„Počkej,“ zarazila ho Polly. „Já žádný nový rybníček zkoušet nebudu, dokud se nepřesvědčím, že se můžeme kdykoliv vrátit zpátky domů tím prvním. Nevíme přece ani jistě, jestli to funguje.“

Text číslo 4:

Polly nechtěla žádný nový rybníček zkoušet, dokud se nepřesvědčí, že se může kdykoliv vrátit zpátky domů.

Digorymu se tento nápad moc nelíbil, protože se nechtěl nechat chytit od strýčka Andrewa a nechat si sebrat prsteny dřív, než si něco užijí.

„Nemůžeme se tím naším jezírkem vrátit třeba jen kousek?“ navrhla Polly. „Jenom zjistíme, jestli to funguje. Pak si rychle vyměníme prsteny dřív, než budeme úplně zpátky v pracovně pana Ketterleyho.“

Chvilku se dohadovali, jestli jim plán bude fungovat, Polly totiž absolutně odmítla zkoumat jakékoli jiné světy, dokud nebude vědět jistě, že se může vrátit. Některým nebezpečím uměla čelit právě tak statečně, jako Digory, ale objevovat nové věci ji nebavilo. Zato Digory patřil mezi zvědavce odjakživa.

Nakonec si tedy navlékli zelené prsteny, vzali se za ruce a znovu odpočítali: „Tři – dva – jedna – teď!“ Tentokrát to vyšlo. Všechno se dělo hrozně rychle. Nejdřív se kolem pohybovala jasná světla po černé obloze. Téměř současně s tím se objevily střechy domů a komíny, a jakmile děti zahlédly katedrálu svatého Pavla, věděly, že jsou zpátky v Londýně.

Pak spatřily strýce Andrewa, nejdřív velmi rozmazaně a spíš jako stín, ale pak jako by se zaostřoval. Než ale začal být úplně skutečný, stačila Polly vykřiknout: „Změna!“ A oba si vyměnili prsteny a náš svět se zase rozplynul jako sen a zelené světlo nad nimi sílilo a sílilo až se jejich hlavy vynořily z vody a oni mohli vylézt na břeh. Všude kolem byl opět les.

„Tak,“ prohlásil Digory, „to bychom měli. A teď vzhůru za dobrodružstvím! Je jedno, kterým jezírkem začneme. Pojd', Polly, zkusíme támhleto.“

Polly se do toho ale pořád moc nechtěla.

Poznámka k aktivitě: Texty mohou být i nepodtrhané, žáci si pak sami podtrhávají důležité informace (pro vyspělejší skupiny). Učitel také počítá s tím, že některým skupinám bude třeba dovysvětlit, co se stalo dříve. V tom případě stručně a jasně říká nejdůležitější informace z předchozího děje.

Přesvědčování Polly – učitel v roli, argumenty

Učitel je v roli Polly, které se příliš nechce jít s Digorym. Žáci jsou v roli Digoryho a přesvědčují ji vhodnými argumenty. Na ty může učitel reagovat protiargumenty (připomíná nebezpečí, o kterých mluvili žáci minulou lekci). Nakonec se však nechá přesvědčit, domluví se, jak označí imaginární jezírko, aby Digory a Polly věděli, kudy se dostanou zpátky, chytí se s žáky za ruce a simuluje skok do jiného jezírka.

Charn a místnost s figurínami – četba úryvku

Žáci sedí v kruhu, učitel čte úryvek z textu:⁹⁷

„Tentokrát magie nepochybně fungovala. Řítily se dolů, nejdřív tmou a pak mezi spoustou nejasných, vířících tvarů, které mohly být skoro čímkoli. Bylo stále větší teplo a najednou ucítili, že stojí na něčem pevném. O vteřinku později se všechno zaostřilo a mohli se rozhlédnout kolem sebe.

„To je ale divné místo,“ řekl Digory.

„Mně se tady nelíbí,“ odpověděla Polly a trochu se otřásla.

Hodně zvláštní bylo světlo. Nepodobalo se slunečnímu a nebylo ani jako elektrické, ani jako světlo lucerny nebo svíčky, ani jako žádné jiné světlo, které kdy viděli. Bylo to kalné načervenalé světlo, ani trochu veselé. Neblikalo. Stáli na jakémsi nádvoří a všude kolem se tyčily domy. Nebe bylo nezvykle temné – tmavomodré, skoro až černé, až bylo trochu divné, že vůbec nějaké světlo je.

Kolem dokola nádvoří se tyčily vysoké stěny, byla v nich spousta oken, ale bez skel. Za nimi nebylo vidět nic, jen černá tma. Trochu níž pak byly veliké černé oblouky se sloupy, které vypadaly jako železniční tunely. A bylo tu dost chladno.

Zdi byly temně červené, ale to mohlo být jen tím divným světlem. Všechno tu působilo hodně staře. Některé kamenné dlaždice na nádvoří byly popraskané. Nijak přesně do sebe nezapadaly a jejich rohy byly ohlazené. Jeden ze vstupních oblouků byl napůl zasypaný sutí.

„Myslíš, že tu někdo bydlí?“ řekl po chvíli Digory šeptem.

„Ne,“ zavrtěla hlavou Polly. „jsou tu samé trosky a neslyšeli jsme ani jeden zvuk. Pojďme domů.“

„Vždyť jsme ještě nic neviděli,“ namítl Digory. „Když už jsme tady, tak se rozhodně musíme porozhlédnout.“

„Určitě tady není vůbec nic zajímavého.“

⁹⁷ Původní text: Lewis, 2005, s. 51-57, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

„Na co tedy máme kouzelný prsten, co tě donese do jiných světů, když se pak bojíš?“

„A kdo říká, že se bojím?“ urazila se Polly. „Půjdu všude tam, kam ty.“

Tiše vešli do jednoho oblouku. Vchod vedl do veliké haly plné stínů, která vypadala prázdná. Velice opatrně přešli přes sál – báli se, že v podlaze jsou třeba díry nebo že o něco zakopnou. Připadalo jim to jako celá věčnost, než místnost přešli. Když se konečně dostali na druhou stranu, vyšli mezi sloupy ven a ocitli se na dalším, ještě větším nádvoří. Už na první pohled bylo jasné, že tohle místo je opuštěné stovky, možná tisíce let.

„Když to vydrželo až do teď, tak to snad vydrží ještě chvíli,“ řekl Digory. „Ale musíme být úplně zticha, víš přece, že hlukem se občas věci utrhnou. Třeba jako laviny v horách.“

Z nádvoří vešli do jiného vchodu, vystoupili po velikém schodišti a procházeli obrovskými pokoji, až se jim točila hlava jenom z toho, jak je to tu všechno velikánské. Občas to vypadalo, že už už vyjdou ven a uvidí, jaká je kolem paláce krajina, ale pokaždé našli jen další a další nádvoří.

Všechno to bylo nudné a pořád stejné, že dokonce i Digory si pohrával s myšlenkou nasadit si žluté prsteny a vrátit se. Najednou ale objevili dvoje kovové, jakoby zlaté dveře. Jedny z nich byly pootevřené. Samozřejmě nahlédli dovnitř. A oba ucukli a zajíkli se, protože konečně objevili něco, co stálo za všechnu tu námahu.

Na vteřinku měli dojem, že místnost je plná lidí – byly jich tu stovky – a všichni seděli nehnutě. Polly a Digory nakonec usoudili, že to nemohou být opravdoví lidé. Vůbec se nehýbali, nebylo slyšet žádný zvuk, ani jediný dech. Vypadali jako ty nejúžasnější voskové figuríny.“

Tvoření soch – rozehrané živé obrazy

Žáci sedí na židlích v uličce proti sobě. Každý z nich představuje jednu sochu nějakého vládce (prince, princezny, krále... podle vlastního uvážení). Dostanou však na kartičkách napsanou vlastnost, kterou jejich panovník má (vlastnosti jsou např.: *pyšný, odvážný, hrozivý, zlý, krutý, hodný, laskavý, moudrý, štědrý, mocný, krásný, chudý, chytrý, hamižný, poctivý, líný, hrdý, krvežíznivý, vychytralý, ostražitý*). Učitel se do aktivity zapojuje také, bere si kostýmní znaky královny Jadis a sedá si mezi žáky. Rozehrává krutou královnu.

Dva žáci jsou v roli Digoryho a Polly. Procházejí uličkou a na koho se podívají, ten vstane a rozehraje pantomimicky sochu tak, aby co nejlépe vyjádřil vlastnost, kterou má napsanou. Na konci uličky je židle, na které je zvonek, palička a text:

*„Ty odvážný, kdo přišels k nám,
své nebezpečí zvol si sám:
Bud' paličkou zvon rozehrej,
nebo se k zešílení ptej,
co by se asi stalo dál,
kdybys to býval udělal.“*

Žáci v roli Digoryho a Polly mají za úkol text přečíst nahlas a domluvit se spolu, co udělají. Aktivita končí štronzem.

Poznámka k aktivitě: Rozehrané sochy zastupují představu Digoryho a Polly, tedy nikoliv skutečnost. Ve skutečnosti vidí Digory a Polly jen sedící sochy a mohou se pouze domýšlet, co jsou (byly) vlastně zač.

Rozhodnutí – argumenty ve dvojicích

Žáci se ve dvojicích dohodnou, zda by jako Digory a Polly zazvonili na zvonek nebo ne. Své rozhodnutí řekne každá dvojice nahlas ostatním.

Digory zazvoní na zvonek – Četba úryvku

Žáci sedí v kruhu, učitel čte úryvek z textu:⁹⁸

„Žádné strachy,“ ušklíbala se Polly. „O žádná pochybná dobrodružství nestojíme.“

„Ale copak nevidíš, že si nepomůžeš?“ odpověděl Digory. „Ted' už se z toho nevyvlékne. Do smrti bychom přemýšleli o tom, co by se bylo stalo, kdybychom na ten zvonek nezazvonili.“

„Nehloupni,“ napomenula ho Polly. „Nic takového ti nehrozí. Co na tom záleží, co by se stalo?“

„No, podle mě každý, kdo se dostal až takhle daleko, o tom prostě musí přemýšlet, až mu z toho přeskočí. V tom je ta magie, chápej. Už ted' cítím, jak to na mě působí.“

„Já necítím nic,“ odsekla podrážděně Polly. „A jsem přesvědčená, že ty taky ne. Jenom si to vymýšlíš.“

„Jak to ty můžeš vědět,“ vztekal se Digory. „To je tím, že jsi holka. Holky nikdy nezajímá nic než drby a žvásty o tom, kdo se s kým zasnoubil.“

„Ted' vypadáš přesně jako tvůj strýček,“ upozornila ho Polly.

Chvíli se tam spolu dohadovali, pak ale Polly řekla: „Já mizím. Tohohle místa mám tak právě dost!“

⁹⁸ Původní text: Lewis, 2005, s. 61-66, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

„Ani nápad,“ řekl Digory a znělo to mnohem hůř, než chtěl. Zahlédl totiž, jak se Pollyina ruka blíží ke kapse se žlutým prstenem. Než Polly stačila sáhnout do kapsy, popadl ji za zápěstí a naklonil se ke zvonku. Její druhou ruku odrazil loktem, uchopil paličku a lehkým krátkým úderem na zvonek zazvonil.

Po úderu zvonek vydal půvabný příjemný tón, ani ne příliš hlasitý. Ale ten tón, místo aby zanikl a ztichl, pokračoval. A jak pokračoval, zároveň sílil. Neuplynula ani minuta a už byl dvakrát tak hlasitý než na začátku. Brzo byl tak hlasitý, že kdyby děti chtěly promluvit, neslyšely by se.

Pak se konečně přimísil i jiný zvuk, nejasný, ale zlověstný zvuk, který zprvu připomínal vzdálené dunění vlaku a pak pád kácejícího se stromu. Dětem připadalo, že se někde hroutí něco velmi těžkého. Nakonec s posledním hromovým zaburácením a s otřesem, při kterém se sotva udrželi na nohou, se asi třetina stropu na jednom konci sálu propadla. Kolem nich se řítily veliké kusy zdiva a všechno se otřásalo. Najednou zvonek umkl, mračna prachu se rozptýlila a všude bylo zase ticho.

Děti stály proti sobě, každé z jedné strany sloupu, na kterém se ještě chvěl zvonek, i když už nevydával žádný tón. Najednou uslyšely tichý zvuk z nepoškozeného konce sálu. Bleskově se oba otočili, aby viděli, co to je. Jedna z těch figurín, ta nejvzdálenější z nich, žena, která Digorymu připadala krásná, se zvedala z křesla. Když vstala, uvědomily si děti, že je mnohem větší, než si myslely. Na první pohled bylo jasné, nejen podle koruny a roucha, ale i podle křivek těla a ohnivého pohledu, že je to mocná královna. Pohlédla na děti a kráčela k nim dlouhými, ráznými kroky.

„Kdo mne probudil? Kdo zlomil kouzlo?“ zeptala se.

„To jsem byl asi já,“ řekl Digory.

„Ty!“ položila mu královna ruku na rameno; byla to bílá krásná ruka, ale Digory cítil, že je také silná jako kleště. „Ty? Ale ty jsi jen dítě, neurozené dítě. Každý na první pohled vidí, že nemáš v těle ani kapku šlechtické či královské krve. Jak se někdo takový vůbec opováží vstoupit do tohoto domu?“

Co dělala královna Jadis – etudy, učitel v roli

Učitel dá na zem obrázek královny Jadis. Řekne žákům, že královna byla velice krutá. Odvedla Digoryho a Polly z bortícího se sálu a začala jim vyprávět, co se vlastně stalo a co je zač.

Žáci jsou rozděleni na čtyři skupiny a připravují si etudy, jak se asi mohla projevovat zlá a krutá královna Jadis. Své etudy prezentují. Aktivitu zakončí učitel v roli, který hraje královnu

a vypráví o válce, kterou vedla proti své sestře a použila *Osudné slovo*, které zničilo všechny lidi na světě kromě ní samotné.

Jak se cítí děti – vnitřní hlasy

Žáci říkají, jak se cítí Digory a Polly v momentě, kdy jim královna dovyprávěla svůj krutý příběh a ani jeden z nich nemůže utéct. Mohou říci za Digoryho nebo Polly, co by si asi řekli navzájem, kdyby měli možnost.

Co mají děti dělat – vzkazy

Žáci píší na kartičky Digorymu a Polly vzkazy, rady, jak by se měli v tom momentě zachovat. Pokud neví radu, píší nějaké povzbuzení, které by jim v téhle situaci mohlo udělat radost.

Zvědavost – reflexe

Učitel dá doprostřed opět větu: „*Zvědavost není žádný hřích*.“ Připomene si s žáky, co říkali na začátku hodiny – proč není zvědavost hřích, k čemu je nám dobrá atd. Vyzve žáky, aby shrnuli, co vlastně Digory udělal a proč, zda byl hnán pouze zvědavostí, jestli myslel na to, co by se všechno mohlo stát. Přidá druhou část věty napsanou na velkém papíře: „*Měli bychom jí ovšem dávat průchod jen opatrně*.“ Krátce s žáky probere, co tento dodatek znamená.

5.2 Reflexe

5.2.1 Vlastní komentář k průběhu lekce

Lekce o zvědavosti byla nejen po didaktické stránce velice zajímavá. Žáci mě po celou dobu překvapovali svou nápaditostí. Spolupráce ve skupinách byla stále kvalitní, zkoušeli jsme tentokrát jak rozdělování podle osobních preferencí, tak i metodou číslování, která se sice nesetkala s velkým ohlasem ze strany žáků, nicméně práce, které jsem pak měla možnost vidět, byla o mnoho lepší.

Dále uvádím v bodech hlavní poznatky k průběhu hodiny:

- K tématu zvědavosti měli žáci skvělé nápady. Přestože nejprve oznámili, že zvědavost k životu není potřebná (pouze jeden chlapec tvrdil opak), nakonec si začali povídat o vynálezech a cestě na Měsíc. Aktivita tedy jednoznačně splnila svůj cíl.
- Při prvním rozdělování do skupin jsem nejprve dala čísla pouze několika žákům. Mým cílem bylo rozdělit trojici, která bývala pospolu, ale často jejich spolupráce nebyla příliš produktivní. Později jsem rozdala čísla skupin i ostatním, protože vznikala nedorozumění a takovéto rozdělení nebylo spravedlivé.

- Práce s texty a následné etudy na základě podtrhaných pasáží byla velice složitá aktivita, která vyžádala mnoho času. Nicméně žáci se jí zhostili velice obstojně – dokázali vytáhnout podstatné informace, připravit si scénku, ve které používali text částečně jako scénář, ale zároveň improvizovali. Při samotném hraní sice zapomínali na některá pravidla (stáli zády k divákům, drželi papír před obličejem apod.), nicméně si částečně vyzkoušeli práci, která se podobá skutečnému divadlu.
- Největším úspěchem a zároveň nejsilnějším nositelem dramatického momentu byla aktivita v síni s figurínami. Žáci byli vtaženi do děje a cítili nebezpečí, které na ně po zazvonění zvonku číhá. Zároveň se také nechali přemoci zvědavostí a až na jednu dvojici všichni chtěli zazvonit na zvonek, čímž probudili královnu.
- Problémem v hodině začínala být technika „štronzo“, jak při živých obrazech, tak i jindy. Žáci jsou čím dál méně soustředění a ochotní zastavit se v tom, co dělají. Někteří mají se štronzem větší problémy než jiní.
- Videozáznam lekce viz příloha A, DVD 1.

5.2.2 Záznam práce žáků

Vzkazy Digorymu a Polly (co by měli v situaci dělat): *Nebud'te smutní, určitě se najde nějaké řešení jak uniknout. Utečte. Vezměte si ty žluté prsteny. To zvládnete. Hlavně nepanikařit. A neutíkejte, když vás chytne, tak vás stoprocentně zabije! Pokuste se jí vysvětlit, aby byla „hodná“! Utečte, nebo vás čeká toto (obrázek šibenice). Znovu zazvoňte na zvonek a nasad'te si prsteny. Pokuste se ji obelstít. Utečte. Bud'te odvážní. Dejte jí zelený prstýnek. Omluvte se a potom odejděte. Utečte, když se královna nekouká. Vezměte jí nůž a bodněte ji. Zkuste ji přelstít.*

5.2.3 Návrhy na zlepšení

- V této lekci jsem použila dvě metody, které si myslím, že nebyly natolik zásadní, možná téměř až nadbytečné. Byla to metoda vnitřních hlasů, kdy měla děvčata v roli Polly a chlapci v roli Digoryho říci, jak se cítí poté, co zjistili, co je královna zač. Že nemají dobrý pocit bylo poměrně očividné, nebylo třeba to ještě vyzdvihovat. Lépe možná zapojit nějaký rozhovor mezi Digorym a Polly spíše než vnitřní hlasy. Druhou metodou bylo psaní vzkazů. Tato metoda se opakovala z první lekce, v tomto případě nebyla nutná. Vyměnila bych ji za rozhovor v kruhu o možnostech, které Digory a Polly mají.

6 LEKCE 4 – Kdo je za to odpovědný?

6.1 Plánování lekce

Náměty: odpovědnost, přátelství, záchrana

Cíle etické výchovy

- Žák zkoumá význam slova odpovědnost. Zná rozdíl mezi odpovědností právní a morální. Dokáže k nim vyjmenovat příklady.
- Žák se zamýšlí nad důsledky nezodpovědnosti. Chápe, že určit míru odpovědnosti není tak lehké, jak se může zdát na první pohled.

Cíle dramatické výchovy

- Žák naslouchá literárnímu textu a posuzuje příběh ve vztahu k reálným jevům.
- Žák zkouší různé dramatické situace v rolových hrách, utváří příběh jako alternativu k danému textu.
- Žáci spolupracují ve skupině, podílí se na vytváření a prezentaci etud.

Metody a techniky

Pohybová aktivita – honička, rozhovor v kruhu, živý obraz, hromadný živý obraz, paměťové cvičení, práce s textem, etudy.

Pomůcky

Papíry s nápisy: *Rodiče mají odpovědnost za své děti, Děti mají odpovědnost za své rodiče, Lidé mají odpovědnost za svá domácí zvířata, Odpovědnost za druhého člověka, Odpovědnost za své činy*; knížka *Čarodějův synovec* s vyznačenými úseky, případně okopírované pasáže; papíry s nápisy; vzkazy pro děti z minulé lekce; kartičky s instrukcemi k etudám; prázdné kartičky na zapisování, fixy.

POPIS LEKCE

Rozehrívací aktivita – zachraňovací baba

Žáci se rozdělí do dvojic tak, aby učitel neviděl, kdo k sobě patří. Učitel je v roli zlé královny Jadis a koho se dotkne, ten zkamení. Zachránit ho může jen druhý z dvojice. Po aktivitě se učitel ptá, jak se žáci cítili, když viděli, že druhý je zkamenělý, zda za něj cítili odpovědnost.

Za co všechno je člověk odpovědný – komunikační kruh

Učitel dá do prostoru tři příklady toho, za co má kdo odpovědnost: a) *Rodiče mají odpovědnost za své děti*. b) *Děti mají odpovědnost za své rodiče*. c) *Lidé mají odpovědnost za svá domácí zvířata*. Zavede na všechny tři příklady diskusi, co to vlastně znamená, jestli by

žáci dokázali říct nějaké konkrétní příklady toho, co by se stalo, kdyby se někdo v těchto případech choval nezodpovědně. Zeptá se, zda žáci slyšeli termín *právní odpovědnost*.

Po diskusi na toto téma dá do prostoru ještě dva příklady: *Odpovědnost za druhého člověka* a *Odpovědnost za své činy*. Na základě těchto příkladů pokračuje v diskusi, zaměří se především na odpovědnost morální.

Připomenutí minulých lekcí – živé obrazy

Žáci chodí po prostoru a na tlesknutí vytvoří živý obraz jakékoliv postavy, která se vyskytovala v minulých hodinách, v nějaké konkrétní situaci. Učitel chodí mezi žáky a na koho sáhne, ten řekne, kdo je a co zrovna dělá.

Co chce udělat královna Jadis – paměťové cvičení

Učitel dá viditelně obrázek královny Jadis. Žáci se postaví do kruhu a říkají, co by chtěli na místě královny Jadis udělat nebo vlastnit. První začne s jednou věcí, druhý ji po něm zopakuje a přidá nějakou svou vlastní věc, třetí zopakuje první dvě a přidá další atd. Učitel začíná. Např.: „*Já jsem královna Jadis a chci rozdrtit všechny nepřátele.*“ – „*Já jsem královna Jadis, chci rozdrtit všechny nepřátele a chci mít armádu jezdců na slonech.*“ (atd.)

Královna Jadis chce do Londýna – četba úryvku

Žáci sedí v kruhu. Učitel krátce zopakuje, co minulou hodinu říkala královna Jadis o *Osudném slově* a kletbě, kterou na sebe seslala. Čte úryvek z textu:⁹⁹

„*Mohla jsem usnout, podobná soše, a nepotřebovala jsem jídlo ani teplo, i kdyby uplynulo tisíc let, dokud mě někdo neprobudí zvukem zvonku,*“ řekla královna.

„*A že slunce vypadá takhle, za to taky může to vaše Osudné slovo?*“ zeptal se Digory.

„*Jak takhle?*“ ptala se Jadis.

„*No, že je tak velké, tak červené a tak chladné.*“

„*Vždycky bylo takové,*“ řekla Jadis. „*přinejmenším poslední statisíce let. Ve vašem světě máte snad jiné slunce?*“

„*Ano, je menší a žlutější. A taky mnohem víc hřeje.*“

Královna vydechla dlouhé: „*Áááách!*“ A Digory na její tváři uviděl stejný dychtivý a chamtivý výraz, jaký nedávno viděl u strýce Andrewa. „*Pak tedy,*“ řekla, „*váš svět je mladší.*“ Rozhlédla se po opuštěném městě – a jestli snad litovala všeho toho zla, které tam napáchala, nedala to na sobě znát.

⁹⁹ Původní text: Lewis, 2005, s. 75-77, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

Poté řekla: „Tak, vzhůru na cestu.“

„Na jakou cestu?“ ptaly se obě děti.

„Na jakou cestu?“ opakovala překvapeně Jadis. „Do vašeho světa, samozřejmě.“

Polly a Digory se po sobě vyděšeně podívali. Polly se královna nelíbila od samého začátku a dokonce i Digory, když teď vyslechl její příběh, měl pocit, že už jí má až dost. Rozhodně nebyla člověk, kterého byste měli chuť si přivést domů. A i kdyby o to přesto stáli, nevěděli, jak to udělat. Především se ale chtěli dostat domů sami. Jenže Polly nemohla ke svému prstenu a Digory samozřejmě nemohl zmizet bez ní.

Digory zčervenál a začal koktat: „Do... našeho... našeho světa? Já... nevěděl jsem, že tam chcete.“

„Z jakého jiného důvodu byste sem byli vysláni, než abyste mě přivedli?“ divila se Jadis.

„Náš svět by se vám určitě nelíbil,“ řekl Digory. „Že se pro královnu nehodí, vid', Polly? Je hrozně nudný; nestojí za to ho vidět.“

„To se brzo změní, až mu budu vládnout.“

„Ale to nemůžete,“ namítl Digory. „Tam to takhle nechodí. Nedovolili by vám to.“

Královna se pohrdlivě usmála. „Takových už bylo,“ řekla, „co si mysleli, že se dokážou postavit na odpor vládcům z Charnu. Ale všichni padli a jejich jména jsou zapomenuta. Pošetilý chlapče. Myslíš si, že já, se svou krásou a se svou magií, nebudu mít do roka celý svět u nohou? Vzpomeň si na svá zaříkadla a okamžitě mě tam doprav.“

Vzkazy pro děti – čtení

Učitel přečte rady, které žáci psali na konci minulé lekce.

Útěk – četba úryvku

Žáci sedí v kruhu, učitel čte úryvek z textu:¹⁰⁰

„Patrně máš strach o toho svého strýce,“ usoudila královna Jadis. „Ale když mě bude náležitě ctít, zachová si život i trůn. Proti němu bojovat nehodlám. Musí to být velký mág, když tě sem dokázal vyslat. Je králem celého vašeho světa nebo jen jeho části?“

„Není vůbec král,“ řekl Digory.

„Lžeš,“ sykla královna. „Nepatří snad magie vždycky jen ke královské krvi? Kdo kdy slyšel o tom, aby obyčejní lidé uměli čarovat? Vím, jak to je, ať se ti to líbí nebo ne. Tvůj strýc je velký král a velký kouzelník vašeho světa. A díky svému umění uviděl stín mé tváře v nějakém

¹⁰⁰ Původní text: Lewis, 2005, s. 77-81, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

kouzelném zrcadle či studánce a zamiloval se do mě a mé krásy. Pro tu lásku uchystal mocné kouzlo, které otřásl vaším světem v základech a přeneslo vás přes propast mezi světy, abyste mu vyprosili mou přízeň a dovedli mě k němu. Odpověz mi, že to tak bylo?“

„No, ne přesně,“ řekl Digory.

„Ne přesně!“ rozkřikla se Polly. „Celé to je absolutní nesmysl od začátku do konce.“

„Vy červi!“ vykřikla královna, zuřivě se vrhla na Polly a popadla ji za vlasy. Ale přitom pustila ruce obou dětí.

„Ted!“ křikl Digory.

Zajeli levou rukou do kapsy. Nemuseli si prsteny ani nasadit. Jen se jich dotkli, celý ten jednotvárný svět jim zmizel z očí. Hnali se vzhůru za tím teplým zelenavým světlem.

„Pust’! Pust’!“ ječela Polly.

„Já se tě přeci vůbec nedotýkám,“ bránil se Digory.

Nato se jejich hlavy vynořily z jezírka a znovu je zalilo slunečné ticho lesa mezi světy. Kdyby byli mohli, zapomněli by, kdo jsou a odkud přišli, a byli by si tam lehli a vychutnávali by si, že mohou v polospánku naslouchat rostoucím stromům. Ale tentokrát jim něco nedovolilo ani přivřít oči. Jakmile se vyškrábali na trávu, zjistili, že nejsou sami. Královna nebo čarodějnice se tu objevila s nimi a pevně se držela Polly za vlasy. Proto Polly křičela: „Pust’!“

Mimochodem, tím se prokázala další věc, kterou strýc Andrew Digorymu neřekl, protože to sám nevěděl. Když se chcete dostat z jednoho světa do druhého, nemusíte se sami dotýkat prstenu, stačí, když se držíte někoho, kdo se ho dotýká. Funguje trochu jako magnet – každý ví, že když seberete magnetem jeden špendlík, přiskočí k němu i druhý.

Královna Jadis tady v lese vypadala úplně jinak. Byla mnohem bledší než dřív, byla tak bledá, že z její krásy nezbylo už skoro nic. Byla také shrbená a vypadalo to, že se jí i špatně dýchá, jako by ji zdejší vzduch dusil. Děti už se jí přestaly bát.

„Pust’te mi ty vlasy,“ přikázala Polly. Digory jí přišel na pomoc a oba s královnou začali zápolit. Byli silnější než ona, a tak za pár vteřin musela Polly pustit.

„Honem, Digory!“ zavolala Polly. „Vyměnit prsteny a do našeho jezírka.“

„Pomoc! Pomoc! Smilování!“ prosila je čarodějnice slabým hlasem a klopýtala k nim.

„Vezměte mě s sebou. Nemůžete mě přece nechat tady na tomhle příšerném místě. Zabíjí mě to tady!“

Polly vůbec nereagovala. Oba si nasadili zelené prsteny ale Digory se zarazil: „Zatrápeně! Co máme dělat?“ Nemohl si pomoci, bylo mu královny trochu líto, proto zaváhal.“

Učitel se nad Digoryho slitováním pozastaví. Zeptá se žáků, proč to Digory udělal. Pak pokračuje ve čtení textu:

„Pak skočili, ale Digory cítil, jak ho za ucho popadl chladný palec a ukazovák; byla to čarodějnice. Jak padali a začaly se objevovat nejasné obrysy našeho světa, sevření jejích prstů sílilo. Čarodějnice zřejmě znovu nabírala sílu. Digory se s ní rval a kopal, ale nebylo to vůbec nic platné. Za okamžik se objevili v pracovně strýce Andrewa. Strýc tam stál a kulil oči na to nádherné stvoření, které Digory přivedl z jiného světa.“

Co se stalo v Londýně – etudy

Žáci se rozdělí do čtyř skupin, každá dostane kartičku s krátkým textem, na základě kterého si připraví a později prezentují etudy: a) *Děti a Jadis se setkají se strýcem Andrewem, Jadis si vezme strýčka za svého otroka.* b) *Jadis se dostane ven z domu strýce Andrewa a setkává se s naším světem, potkává obyvatele Londýna.* c) *Jadis se snaží podrobit si náš svět – krade drožku i s koněm, chová se, jako by jí všechno patřilo.* d) *Co asi udělají Digory a Polly, když vidí, že se Jadis snaží podrobit si náš svět. Polly je na Digoryho rozzlobená. Digory má strach o svou nemocnou maminku.* Učitel doplňuje instrukce podmínkami, že žádná z postav nesmí zemřít, žádná se nedostane mimo tento svět. Připomíná, že se jedná o dobu, kdy ještě nebyla auta ani letadla, současné zbraně apod.

Rvačka u pouliční lampy – četba úryvku

Učitel doplní situaci z předchozího cvičení: královna ukradla drožku i s koněm a udělala si z něj svého královského oře. Do toho se přimíchala policie, která se pokusila královnu obklíčit, drožkář – majitel ukradeného koně a i královnin „otrok“ – strýček Andrew. Digory se jen snažil všechno zachránit a nechat královnu znovu zmizet do Lesa mezi světy, zatím se mu to moc nedařilo. Polly byla na Digoryho rozzlobená a možná proto mu zatím na pomoc nepřišla.

Učitel přečte úryvek z textu:¹⁰¹

„V našem světě královna sice ztratila některé magické schopnosti, ale sílu rozhodně ne. Lehce, snadno, jako by to byla ta nejobyčejnější věc na světě, natáhla pravou ruku a ulomila jedno z ramen pouliční lampy. Dokázala tu železnou tyč zlomit, jako by to byla špejle. Vyhodila svou novou zbraň vysoko do vzduchu, znova ji chytila a začala se s ní ohánět. „Ted! To je moje šance,“ pomyslel si Digory. Prosmýkl se rychle mezi koněm a zábradlím a vyrazil. Kdyby to zvíře jen chvíličku postálo, tak by se to mohlo podařit. Právě ve chvíli, kdy

¹⁰¹ Původní text: Lewis, 2005, s. 107-109, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

se vrhal vpřed, uslyšel příšerné řachnutí a pak tupou ránu. Čarodějnice uhodila tyčí jednoho policistu do helmy a muž se skácel jako kuželka.

„Honem, Digory. Tohle jí musíme překazít,“ řekl nějaký hlas vedle něj. Byla to Polly, která seběhla dolů, jakmile ji pustili rodiče.

„Ty jsi vážně kamarádka,“ zaradoval se Digory. „Drž se pořádně. Prsten bude na tobě. Ten žlutý, nezapomeň. A nenasazuj ho, dokud ti neřeknu.“

Ozvala se druhá rána a k zemi se sesul další policista. Dav zuřivě zařval. Ozvaly se hlasy: „Strhněte ji dolů. Zavolejte vojáky.“ Ale většina lidí couvala tak daleko, jak jen mohla. Jediný drožkář, zjevně ta nejstatečnější a také nejhlavňatější osoba široko daleko, se držel poblíž koně, uskakoval hned sem, hned tam, aby se vyhnul tyči, a pořád se pokoušel chytit hlavu svého koně, který se jmenoval Jahoda.

Dav začal hučet a řvát. Nad Digoryho hlavou prosvištěl kámen Pak se ozval hlas čarodějnice, jasný jako veliký zvon: „Chátro! Za tohle všechno mi draze zaplatíte, až ovládnou váš svět. Ve vašem městě pak nezůstane kámen na kameni. Pošlu ho stejnou cestou jako Charn.“

Digorymu se konečně podařilo chytit ji za kotník. Kopla a patou ho zasáhla do pusy. Samou bolestí ji pustil. Udělal druhý pokus, ale znova ho setřásla. Železnou tyčí zasáhla další muže. Digory skočil potřetí; chytil ji za patu, držel se jí jako klíště. Zakřičel na Polly: „Ted!“ A náhle, zaplaťpánbůh, všechny ty zuřivé a vyděšené tváře zmizely a hlasy umlkly.“

Rvačka u pouliční lampy – hromadný živý obraz

Žáci tvoří dohromady jeden velký živý obraz. Postupně se do obrazu přidávají, vždy řeknou, jakou mají roli. Učitel je v případě nutnosti navede, že nemusí být všichni lidé – někdo může být lampa, někdo kůň apod.

Určování odpovědnosti – návrhy, zapisování, vymýšlení alternativy

Žáci sedí v kruhu a říkají, kdo si myslí, že je nejvíce odpovědný za všechno, co se v Londýně stalo. Učitel vezme prázdné kartičky a na ně napíše návrhy dětí. Podporuje žáky otázkami, zda nenesou vinu také někdo jiný. Možní viníci jsou např.: *Jadis, Digory sám, Digory a Polly, strýček Andrew, kmotra LeFayová*. Poté položí kartičky s „viníky“ do prostoru a vyzve žáky, aby si každý stoupl k návrhu toho člověka, o kterém se domnívá, že je za celou událost nejvíce zodpovědný. Tímto způsobem vytvořené skupiny mají za úkol se zamyslet, co by se stalo, kdyby se tento člověk zachoval jinak, než jak se zachoval, byl by více zodpovědný. Jakým způsobem by pak příběh pokračoval.

Les mezi světy – četba úryvku

Žáci sedí v kruhu, učitel přečte úryvek z textu:¹⁰²

„A náhle, zaplaťpánbůh, všechny ty zuřivé a vyděšené tváře zmizely a hlasy umlkly. Všechny, až na hlas strýce Andrewa. Ten vedle Digoryho kvílel dál: „Á! Á! Je tohle delirium? Je to konec? Já to nesnesu. To není fér. Nikdy jsem nechtěl být mágem. To celé je nedorozumění. Za všechno může moje kmotra. Já protestuji, protestuji! A v mém věku!“

„Krucipísek,“ říkal si Digory. „Jeho jsme s sebou brát nechtěli. Propáníčka, to je radost. Polly, jsi tady?“

„Jsem tady. Nestrkej do mě pořád.“

„Já do tebe nestrkám,“ začal Digory, ale než stačil říct ještě něco, vynořily se jejich hlavy do teplého zeleného slunečního světla lesa. A když se škrábali na břeh, Polly vykřikla: „Jejda, podívej! Vzali jsme s sebou i toho starého koně, pana Ketterleyho a drožkáře! No to je teda pěkná polízanice!“

Odpovědnost – reflexe

Učitel s žáky v kruhu shrne, co znamená slovo odpovědnost a v jakých souvislostech na toto slovo v dnešní hodině narazili. Zeptá se žáků, jestli je jednoduché určit, kdo má za co odpovědnost a kdy. Každý z žáků řekne jednu větu, ve které se objeví slovo „odpovědnost“.

6.2 Reflexe

6.2.1 Vlastní komentář k průběhu lekce

Čtvrtá lekce byla zajímavá především kvůli diskusi, která proběhla na začátku, o pojmu „odpovědnost“. Vzhledem k tomu, že měli žáci stále co říct, nechtěla jsem debatu utnout v momentě, kdy téma nebylo ještě probrané dostatečně. Zabrali jsme tím však poměrně velké množství času, kvůli čemuž jsme později opět přetáhli i do přestávky.

Dále uvádím v bodech hlavní poznatky k průběhu hodiny:

- Při živých obrazech postav v situacích z minulých lekcí jsem zadávala instrukce až v průběhu pohybu po prostoru. Žáci mě tolik nevnímali, byl v tom větší zmatek, než bych si představovala. Lépe je dávat instrukce ještě před samotnou aktivitou.
- Paměťové cvičení o královně Jadis bylo sice zábavné, ale dlouhé. Žáci těžko udrželi soustředěnost, zvláště v momentě, kdy už sami měli slovo dříve.

¹⁰² Původní text: Lewis, 2005, s. 109, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

- Čtení rad, co by měli Digory a Polly udělat, bylo opět spíše humorným prvkem. Bylo tam ale pár dobrých nápadů.
- Tuto lekci už dobře fungovalo rozdělení prostoru na jeviště a hlediště. Žáci si zvykli.
- V lekci bylo hodně pasáží z knih, tedy čtení textu a ačkoliv je někdy náročné se na text soustředit, je poznat, že žáky stále baví a je pro ně dostatečně poutavý.
- Největším úspěchem této lekce byl podle mého názoru hromadný živý obraz. Soudím tak ze zaujetí žáků a jejich angažovanosti při aktivitě.
- Závěrečná diskuse o tom, kdo je za co zodpovědný, byla velmi podnětná. Ačkoliv žáci psali více návrhů, nakonec se přiklonili jen ke dvěma – za situaci může strýček Andrew nebo Digory a Polly (dohromady). Více žáků se přiklánělo k možnosti, že je nejvíce odpovědný strýček Andrew. Měl poslechnout slib, který dal své kmotře, pak by se nic z těch hrozných věcí nestalo. Na žáky však také jistým způsobem zapůsobilo sdělení, že oni sami neuposlechli slib, když se měli rozhodovat, zda krabičku otevrou či ne.
- Videozáznam lekce viz příloha A, DVD 1.

6.2.2 Záznam práce žáků

- Návrhy, kdo je nejvíce odpovědný za situaci: *Strýček Andrew (dal dětem prsteny, nesplnil slib), Digory (zazvonil na zvonek), Jadis (je zlá a krutá), Polly (vzala si jako první prsten), kmotra LaFeyová (dala strýčkovi krabičku), Polly a Digory (vešli ke strýčkovi), prsteny (mají vlastní kouzelnou moc).*

6.2.3 Návrhy na zlepšení

- Pokud by bylo možné věnovat lekci více času, bylo by lepší vyměnit některé čtené pasáže za aktivity. Znamenalo by to ale domyslet činnost, která se bude přímo vázat na úsek z příběhu.
- Závěrečná aktivita s říkáním jedné věty o odpovědnosti byla zdoluhavá a vzhledem ke končící hodině už působila nadbytečně. Vzhledem k tomu, že reflektivních činností bylo v lekci poměrně hodně, tuto aktivitu bych možná úplně vypustila. Pokud by byla lekce rozdělená na více bloků, případně by na ni bylo více času, bylo by lepší nechat žáky o tématu víc přemýšlet a větu napsat na papír o samotě (případně i anonymně).

7 LEKCE 5 – Na mou čest

7.1 Plánování lekce

Náměty: čest, čestnost, poctivost, stvoření

Cíle etické výchovy

- Žák zkoumá význam slova čest a čestnost. Popíše, jaké vlastnosti má čestný člověk.
- Chápe i možná negativní zabarvení slova čest.

Cíle dramatické výchovy

- Žák naslouchá literárnímu textu a posuzuje příběh ve vztahu k reálným jevům.
- Žák akceptuje učitele v roli, zkouší různé dramatické situace v rolových hrách.
- Žáci spolupracují ve skupině, podílí se na vytváření a prezentaci etud, formulují svůj názor a dokáží o něm diskutovat ve skupině.

Metody a techniky

Živý obraz, hromadný živý obraz, rozhovor v kruhu, práce s textem, hlasová hra, etudy, brainstorming, hra v roli, diskuse.

Pomůcky

Prázdné papíry, fixy, knížka *Čarodějův synovec* s vyznačenými úseky, případně okopírované pasáže; kartičky s instrukcemi k hlasovému rozhovoru a k etudám; velký obrázek Iva Aslana.

POPIS LEKCE

Kdo / jaký je čestný člověk – formulace, zápis

Žáci píší každý na svůj vlastní papír odpověď na otázku *Kdo nebo jaký je čestný člověk?* Papír si podepíší. Učitel zakončí aktivitu tím, že v průběhu hodiny se společně pokusí nalézt na tuto otázku další odpovědi a že budou mít žáci možnost na konci lekce cokoli doplnit.

Rvačka u pouliční lampy – četba úryvku, živý obraz

Žáci sedí v kruhu, učitel přečte úryvek z textu, který již četl na konci minulé hodiny:¹⁰³

„V našem světě královna sice ztratila některé magické schopnosti, ale sílu rozhodně ne. Lehce, snadno, jako by to byla ta nejobyčejnější věc na světě, natáhla pravou ruku a ulomila jedno za ramen pouliční lampy. Dokázala tu železnou tyč zlomit, jako by to byla špejle. Vyhodila svou novou zbraň vysoko do vzduchu, znova ji chytila a začala se s ní ohánět. „Ted’! To je moje šance,“ pomyslel si Digory. Prosmýkl se rychle mezi koněm a zábradlím a vyrazil. Kdyby to zvíře jen chvíličku postálo, tak by se to mohlo podařit. Právě ve chvíli, kdy

¹⁰³ Původní text: Lewis, 2005, s. 107-109, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

se vrhal vpřed, uslyšel příšerné řachnutí a pak tupou ránu. Čarodějnice uhodila tyčí jednoho policistu do helmy a muž se skácel jako kuželka.

„Honem, Digory. Tohle jí musíme překazit,“ řekl nějaký hlas vedle něj. Byla to Polly, která seběhla dolů, jakmile ji pustili rodiče.

„Ty jsi vážně kamarádka,“ zaradoval se Digory. „Drž se pořádně. Prsten bude na tobě. Ten žlutý, nezapomeň. A nenasazuj ho, dokud ti neřeknu.“

Ozvala se druhá rána a k zemi se sesul další policista. Dav zuřivě zařval. Ozvaly se hlasy: „Strhněte ji dolů. Zavolejte vojáky.“ Ale většina lidí couvala tak daleko, jak jen mohla. Jediný drožkář, zjevně ta nejstatečnější a také nejhlavnější osoba široko daleko, se držel poblíž koně, uskakoval hned sem, hned tam, aby se vyhnul tyči, a pořád se pokoušel chytit hlavu svého koně, který se jmenoval Jahoda.

Dav začal hučet a řvát. Nad Digoryho hlavou prosvištěl kámen. Pak se ozval hlas čarodějnice, jasný jako veliký zvon: „Chátro! Za tohle všechno mi draze zaplatíte, až ovládnou váš svět. Ve vašem městě pak nezůstane kámen na kameni. Pošlu ho stejnou cestou jako Charn.“

Digorymu se konečně podařilo chytit ji za kotník. Kopla a patou ho zasáhla do pusy. Samou bolestí ji pustil. Udělal druhý pokus, ale znova ho setřásla. Železnou tyčí zasáhla další muže. Digory skočil potřetí; chytil ji za patu, držel se jí jako klíště. Zakřičel na Polly: „Ted!“ A náhle, zaplaťpánbůh, všechny ty zuřivé a vyděšené tváře zmizely a hlasy umlkly.“

Žáci tvoří dohromady jeden velký živý obraz, stejně jako minulou lekci. Podmínkou je, že nikdo nesmí být tím samým, čím byl minule. Po vytvoření obrazu žáci, kteří představují hlavní role (Digory a ti, co se ho dotýkají v momentě, kdy si nasadil prsten, tj. Polly, královna, strýček Andrew, drožkář a kůň Jahoda), zmizí na tlesknutí pryč. Učitel popíše to, co vidí na obraze, když zmizeli.

Les mezi světy – četba úryvku

Žáci sedí v kruhu, učitel čte úryvek z textu:¹⁰⁴

„Jen čarodějnice zjistila, že je zase v lese, zbledla a schoulila se tak, že se tváří dotýkala koňské hřívky. Bylo jasné, že je jí strašlivě zle. Strýc Andrew se chvěl. Zato koník Jahoda potřásl hlavou, vesele zaržál a vypadal, že je mu už líp. Poprvé od chvíle, co ho Digory spatřil, se uklidnil. A pak udělal tu nejpřirozenější věc na světě. Protože měl strašnou žízeň, došel pomaloučku k nejbližšímu jezírku a stoupl si do něj, aby se napil. Digory stále ještě držel čarodějnici za patu a Polly zase držela za ruku Digoryho. Drožkář měl svou ruku

¹⁰⁴ Původní text: Lewis, 2005, s. 110-111, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

položenou na Jahodově krku a za druhou se ho právě chytil strýc Andrew, protože byl strašlivě vyjukaný.

„Honem,“ řekla Polly a podívala se po Digorym. „Zelené!“

Kůň se napít nestačil. Místo toho se všichni zase propadli do tmy. Jahoda řehtal, strýc Andrew fňukal. Digory prohlásil: „Tak tomu říkám klika.“

Chvilku bylo ticho a pak se Polly zeptala: „Neměli bychom tam už skoro být?“

„Mně se zdá, že už někde jsme,“ odpověděl Digory. „Mám pocit, že na něčem stojím.“

„To je pravda, já vlastně taky,“ potvrdila Polly. „Ale proč je tu taková tma? Poslyš, myslíš, že jsme vlezli do špatného jezírka?“

„Třeba je to Charn,“ napadlo Digoryho. „Jen jsme se sem vrátili uprostřed noci.“

„To není Charn,“ ozval se hlas čarodějnice. „Tohle je prázdný svět. Tohle je Nic.“

A skutečně to nápadně připomínalo Nic. Nebyly tu hvězdy. Byla tu taková tma, že se navzájem vůbec neviděli, a bylo úplně jedno, jestli mají oči otevřené nebo zavřené. Pod nohama měli cosi chladného a plochého, něco, co mohlo být klidně hlínou a co rozhodně nebylo ani tráva, ani dřevo. Vzduch byl chladný a suchý a vůbec nefoukal vítr.“

Čest v různých podobách – hlasová hra

Žáci jsou ve čtyřech skupinách. Každá skupina dostane na kartičce napsanou jednu větu a jednu postavu, která tuto větu vyslovila: a) *Kdybych to udělal, ztratil bych svou čest (Digory)*, b) *On poškodil čest mého kouzelného rodu! (Jadis)* c) *Pokud žijete čestně, nemáte se čeho bát. (Drožkář)*, d) *Dávám ti své čestné slovo. (Polly)*. Skupiny si připravují krátký rozhovor, který spolu mohli postavy vést na tomto tichém místě, které neznají a které nápadně připomíná jedno velké Nic. Věta, která je na kartičce, se v rozhovoru musí objevit a musí být řečena tím, kdo je uveden. Při prezentaci mají ostatní žáci zavřené oči, jako by byli přihlížející tomuto rozhovoru ve tmě. Mělo by být poznat, jaký hlas je která postava. Učitel a žáci pak společně reflektují co se v rozhovoru stalo.

Aslanova píseň – četba úryvku

Žáci sedí v kruhu, učitel řekne žákům o písni, která se z ničeho nic ozvala. Byla to zvláštní píseň, taková, která zvyšuje odvahu čistého a čestného srdce a zlé srdce plní strachem. Čte úryvek z textu:¹⁰⁵

¹⁰⁵ Původní text: Lewis, 2005, s. 113-117, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

„Píseň neměla slova. Neměla téměř ani melodii. Ale zcela určitě to byl ten nejkrásnější zvuk, jaký kdy Digory slyšel. Byl tak krásný, že to bylo až k nevydržení. I koni se zřejmě líbil. Zařehotal tak, jak by asi řehotal kůň, který se po letech drožkářské služby a dřiny zase ocitl na louce, kde si hrával jako hříbě, a uviděl, jak mu někdo, koho si pamatuje a miluje, nese kousek cukru.

Ve stejném okamžiku se udály další dva zázraky. Nejdříve se ke zpívajícímu hlasu přidaly i jiné a bylo jich tolik, že se nedaly spočítat. Zněly s ním v souzvuku, ale v mnohem vyšší tónině, chladné, cinkavé, stříbrné hlasy. A znenadání se nad nimi rozzářily hvězdy. Kdybyste to byli zažili na vlastní kůži, jako Digory, věděli byste, že to zpívají samotné hvězdy a že ten první hlas, ten hluboký, je probudil k životu a donutil je zpívat.

V dálce nízko nad obzorem začala obloha šednout. Zvedl se lehoučký svěží větřík. Obloha na tom jednom místě pomalu a rovnoměrně bledla. Brzo už bylo tolik světla, že si navzájem viděli do obličeje. Drožkář a obě děti měli otevřené pusy a oči jim zářily, doslova hltali ten zvuk i celé to krásné divadlo. Také strýc Andrew měl ústa dokořán, ale ne radostí. Ramena měl nahrbená a kolena se mu třásla. Jemu se ten hlas nelíbil. Kdyby to šlo, zalezl by třeba do krysí díry. Čarodějnice měla ústa zavřená, rty pevně stisknuté k sobě a pěsti zaťaté. Jakmile ta píseň začala, cítila, že všude kolem je plno magie, ale jiné a silnější, než ta její. Nenáviděla ji. Rozbila by tenhle svět, nebo i všechny světy, na malé kousíčky, kdyby tím mohla ten zpěv zastavit.

Obloha na východě změnila barvu z bílé na růžovou a z růžové na zlatou. Hlas sílil, až se jím chvěl i vzduch. A v okamžiku, kdy se vypjal k nejmocnějšímu a nejnádhernějšímu zvuku, jaký až dosud zazněl, vyšlo slunce.

Digory takové slunce nikdy neviděl. Slunce nad troskami Charnu vypadalo starší než naše, to zdejší vypadalo mladší. Zdálo se, že se směje z radosti nad tím, že vychází. A když se jeho paprsky rozlily po krajině, uviděli všichni poprvé, kde to vlastně jsou. Přímo před nimi se rozkládalo údolí, kterým tekla široká řeka směrem na východ ke slunci. Na jihu se tyčily hory, na severu se rýsovaly menší kopečky.

Byla to nádhera, a když pak spatřili samotného zpěváka, zapomněli na všechno ostatní.

Asi tři sta metrů od nich stál mohutný nádherný lev, stál hlavou obrácen k vycházejícímu slunci a zpíval. Ten lev se jmenoval Aslan. “

Čest v různých podobách II – etudy

Žáci se rozdělí do čtyř skupin stejně, jako byli v minulém cvičení. Dostanou kartičky se stejnými větami, ale s jinou postavou, která tyto věty vyslovuje: a) *Kdybych to udělal, ztratil*

bych svou čest. (Drožkář) b) On poškodil čest mého kouzelného rodu! (strýček Andrew) c) Pokud žijete čestně, nemáte se čeho bát. (Polly), d) Dávám ti své čestné slovo. (Digory). Připraví si a prezentují krátkou etudu, která bude znázorňovat, co se asi mohlo stát poté, co vysvitlo slunce a osvítilo celou zem, opět se v ní musí objevit tyto věty řečené postavami, které jsou připsané.

Aslanovy vlastnosti – brainstorming

Učitel dá do prostoru velký obrázek Aslana a oznámí, že měl jen samé dobré vlastnosti. Žáci na papír píší, jaké vlastnosti to mohou být.

Tvorba nového světa – živé obrazy

Žáci chodí po prostoru. Učitel předá informaci, že se teď tvoří dočista nový svět a každá postava má jistě jinou představu o tom, jak by měl vypadat svět, který by byl podle ní. Na tlesknutí žáci tvoří živé obrazy nějaké postavy, zvířete nebo věci, kterou by chtěli mít ve svém světě: *čarodějnice Jadis, drožkář a/nebo jeho kůň, Digory, Polly, strýček Andrew, Aslan.*

Učitel chodí mezi žáky a koho se dotkne, ten řekne, co je zač a co ve světě dělá.

Co stvořil Aslan – učitel v roli

Učitel řekne, že Aslan stvořil mnoho věcí ve svém světě, i mnoho z těch věcí, které se objevily v živých obrazech. Především ale stvořil mnoho druhů zvířat, mezi kterými vždy vybral dva konkrétní jedince a těm dal schopnost mluvit.

Žáci se stanou mluvícími zvířaty (podle svého uvážení, od jednoho druhu mohou být maximálně dva). Jeden z žáků může hrát koníka Jahodu, kterého Aslan také učinil mluvícím zvířetem.

Učitel je v roli Aslana, který promlouvá k tvorům, které stvořil. Říká, jací by měli být a vyžádá si od nich slib, že takoví zůstanou:

„Tvorové, dávám vám navěky tuto zemi Narnii. Dávám vám lesy, plody, řeky. Dávám vám hvězdy. Němá zvířata, která jsem nevybral, vám také patří. Jednejte s nimi laskavě a pečujte o ně, ale nevracejte se k jejich způsobům. Musíte být chytří a čestní, jinak přestanete být mluvícími zvířaty. Je třeba, abyste se tohoto drželi, protože už krátce po vzniku Narnie do ní vstoupilo zlo.“¹⁰⁶

¹⁰⁶ Původní text: Lewis, 2005, s. 134, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

Země mládí – četba úryvku

Učitel se vyprávěním vrátí zpátky k hrdinům a řekne, že čarodějnice se pokusila Aslana napadnout železnou tyčí od pouliční lampy, která se náhodou dostala až do Narnie, ale nepovedlo se jí to. Tyč spadla opodál a čarodějnice utekla pryč. V Narnii mezitím všechno rostlo a měnilo se, všechno bylo živé a čerstvé, dokonce i z kusu lampy začala růst lampa nová. Učitel čte úryvek z textu:¹⁰⁷

„Pozoruhodné, velice pozoruhodné,“ mumlal strýc Andrew. „Dokonce ani mně se nikdy nezdálo o takové magii. Jsme ve světě, kde všechno, dokonce i pouliční lampa, ožije a roste. Ale zajímalo by mě, z jakého semena vyklíčí taková lampa?“

„Copak to nechápete?“ divil se Digory. „Sem přece dopadla ta tyč, kterou čarodějnice hodila. Zabodla se do země a teď z ní roste malá lampa!“

„No to je ohromné!“ mnul si ruce strýc Andrew. „Tahle země má nesmírné možnosti! Stačí přinést sem nějaký šrot, zakopat ho do země a za chvíli z toho tady vyrostou úplně nové lokomotivy, bitevní lodi, všechno, na co si vzpomenete. Nezaplatím za to nic a v Anglii je pak můžu pěkně draho prodat. Bude ze mě milionář! A taky to klima tady! Už teď si připadám mladší. Můžu tady zřídit lázně, dobré sanatorium by mi vyneslo určitě dvacet tisíc ročně... Nejdřív ze všeho se ale musí zastřelit ten lev!“

„Vy jste úplně stejný jako čarodějnice,“ zamračila se Polly. Jediné, na co myslíte, je zabíjení.“

„A pokud jde o mne,“ pokračoval strýc Andrew jako ve šťastném snu, „kdo ví, jak dlouho bych mohl žít, kdybych se usadil tady. A o tom už člověk musí hodně přemýšlet, když je mu šedesát. Nepřekvapilo by mě, kdybych vůbec nezestárnul, už ani o den. Tohle je země mládí!“

Učitel se zeptá žáků, na co si asi Digory vzpomněl, když strýček mluvil o zemi mládí. Muselo ho napadnout, že něco z tohoto světa by mohlo pomoci jeho velmi nemocné mamince.

Co by měl Digory dělat – diskuse, učitel v roli

Učitel vyvolá mezi žáky diskusi, co udělat, jestli jít za Aslanem nebo ne (Aslan je velmi spravedlivý a on – Digory – nebyl vždy zrovna čestný a nejednal podle svého nejlepšího svědomí). Zakončí aktivitu sepsáním nejdůležitějších argumentů, proč by Digory měl / neměl jít za Aslanem.

Co je to čest – formulace, zápis

¹⁰⁷ Původní text: Lewis, 2005, s. 126-127, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

Žáci mají možnost si upravit své formulace, odpovědi na otázku *Kdo / jaký je čestný člověk?* Dostanou do ruky své papíry a na konci je opět odevzdají.

7.2 Reflexe

7.2.1 Vlastní komentář k průběhu lekce

- Na počátku lekce bylo třeba zopakovat příběh, protože několik žáků chybělo. Dělo se to pouhým vyprávěním, které nezabralo mnoho času.
- Otázka cti a čestnosti je velice složitá. Zadala jsem ji žákům především proto, aby se nad tématem zamysleli, nebylo účelem zkoumat jejich široké znalosti. Většina žáků se úkolu zhostila velice dobře (viz záznam práce).
- Hromadný živý obraz měl znovu úspěch, ale byl v něm větší chaos. Působivé však bylo zmizení hlavních postav z obrazu.
- Hlasová hra, kdy měli žáci jen říkat rozhovor s použitím jedné věty, byla složitá aktivita. Předpokládala jsem, že bude o něco jednodušší, ale až později jsem si uvědomila, že to obnáší nejen vymezení rolí a určité situace, ale také správné hlasové vyjádření a koordinaci více prvků. Žáci se tohoto úkolu zhostili velice dobře, postavy byly ve většině případů dobře rozeznatelné a příběhy měly smysl.
- Při rozdělování do skupin nastal opět problém. Žákům nevyhovuje ani rozpočítávání, ani samostatné rozdělování. Nakonec jsem tentokrát zvolila systém samostatného rozdělování s apelem na zodpovědnost (z minulé hodiny) a také na to, aby byly skupiny smíšené. S touto pomocí se žáci rozdělili už bez větších problémů.
- Žáci v této lekci poznali, že se jedná o *Letopisy Narnie*. Byli překvapeni, ale také jsem zaslechla pár zklamaných komentářů. Bohužel k nim neznám důvod.
- Kvůli časovému presu jsem nestihla aktivitu, ve které byly obsaženy věty o cti, které říkala jiná postava než v dřívějším cvičení. Věnovali jsme se tématu pouze krátce slovně.
- Hra v roli zvířat měla poměrně úspěch, já jsem z ní však neměla úplně nejlepší pocit. Bylo v ní hodně apelu na svědomí a hodnoty ve smyslu spíše direktivním. Nevěděla jsem však, jak z toho tento podtext vynechat a ani samotná část příběhu nemohla vyznít do ztracena.
- V této lekci jsem musela více věcí osvětlovat, byly delší prostoje např. před čtením, více jsem se věnovala vysvětlování a návaznostem na další díly *Letopisů*. Nemyslím si, že by to bylo na škodu, naopak mám pocit, že jsem tím žáky více motivovala.
- Videozáznam lekce viz příloha B, DVD 2.

7.2.2 Záznam práce žáků

Aslanovy vlastnosti: *čestný, dobrosrdečný, spravedlivý, pravdomluvný, mírumilovný, opatrný, hodný, milý, obětavý, dobromyslný, skromný, statečný, chytrý, šikovný, ochotný.*

Argumenty, proč má jít Digory za Aslanem: *Aby se mohl zeptat na lék. Aby se omluvil. Aby mohli být s Aslanem kamarádi. Aby Aslana varoval před Jadis. Aby zjistil informace.*

Co je to čest? Kdo/jaký je čestný člověk? (žáci často psali jména, přestože jsem několikrát opakovala instrukce): *Aslan. Čestný je ten, který je hodný, pomáhá a je férový. Když hraje férovou hru. Mluví upřímně. I když mu někdo něco provede a pak potřebuje pomoc (ten člověk, co mu něco provede), tak mu pomůže! Příkladem nejčestnějšího člověka je Aslan. Kdo má čest je čestný. Čestný člověk je Digory a Aslan. Čestný znamená, že je člověk hodný, skromný. Čestný člověk je ten, který pomůže člověku v nouzi. Čestný člověk je ten, který nikdy nelhal, je na všechny hodný a pomáhá jim. Čestný člověk je ten, kdo je spravedlivý, nepodvádí a je hodný. Čestný člověk je ten, který je poctivý, hodný a dodržuje sliby. Čestný člověk je ten, který je spravedlivý. Férový, hodný, nepodvádí. Čestný člověk je hodný, férový, je pravdomluvný a odhodlaný.*

7.2.3 Návrhy na zlepšení

- Největším problémem byl opět čas, proto by bylo nejlepší lekci rozdělit do dvou bloků, aby bylo možné se lépe a více věnovat významům slova „čest“. V tomto směru by bylo dobré zapojit více aktivit.

8 LEKCE 6 – Musíme si věřit

8.1 Plánování lekce

Náměty: víra, důvěra, prosba

Cíle etické výchovy

- Žák pracuje s pojmy víra a důvěra. Chápe rozdíly a spojitosti mezi vírou a důvěrou a dokáže vyjmenovat praktické příklady k těmto pojmům.
- Rozumí významu důvěry v jiného člověka a odpovědnosti, která se s důvěrou pojí.

Cíle dramatické výchovy

- Žák pracuje s literárním textem a posuzuje příběh ve vztahu k reálným jevům.
- Žák akceptuje učitele v roli a dokáže se zapojit do improvizované rolí hry.

- Žák formuluje příběh na základě informací z předchozích lekcí. Vytváří si svůj názor, dokáže ho sepsat a prezentovat před třídou. Pozorně naslouchá při prezentaci ostatních.

Metody a techniky

Živý obraz, práce s textem, rozhovor v kruhu, vnitřní hlasy, etudy, hra v roli, psaní příběhů, rekapitulace, skupinová improvizace.

Pomůcky

Knížka *Čarodějův synovec* s vyznačenými úseky, případně okopírované pasáže; kartičky s větami k živým obrazům, etudám a příběhům, obálky s rozstříhaným textem, židle, kostýmní znak strýčka Andrewa (šátek), papíry.

POPIS LEKCE

Rozehrívací aktivita – vodění poslepu

Žáci se rozdělí do dvojic. Jeden je vůdce, druhý si zavře oči a chytí se vůdce za ruku. Ten ho vodí po místnosti, říká mu, co kolem něj je, úkolem druhého je neotevřít oči, pouze si představovat. Role vůdce a vedeného se po pár minutách promění.

Na závěr se učitel zeptá žáků, jak se cítili, když měli zavřené oči, jak se cítili, když vedli. Co bylo příjemnější / nepříjemnější a proč.

Co všechno je víra – živé obrazy

Žáci jsou rozděleni do pěti skupin. Každá skupina si vylosuje jednu z vět: a) *Polly věří strýčkovi Andrewovi a bere si od něj prstýnek.* b) *Digory věří, že se mu podaří najít v jiném světě Polly.* c) *Digory uvěří nápisu, který je u zvonku s paličkou.* d) *Polly a Digory věří, že dokážou svůj svět zbavit čarodějnice.* e) *Digory věří, že Aslan může pomoci jeho mamince.* Ve skupině vytváří a prezentují živý obraz, ostatní žáci hádají, co na něm je. Na závěr prezentace žáci čtou větu, kterou si vytáhli.

Půjde Digory za Aslanem? – čtení argumentů

Učitel přečte argumenty, které byly napsány minulou hodinu a řekne, že Digory se na základě všech těchto argumentů skutečně rozhodl za Aslanem jít, protože věřil, že jeho mamince pomůže. A protože Aslan už byl docela daleko, svolil kůň Jahoda, že ho k němu doveze. Za nimi šli i Polly s drožkářem. Strýček Andrew se na to příliš bál a tak zůstal vzadu a předstíral, jako že tam vůbec není.

Digory a Aslan – sestavování textu, práce s textem

Žáci se rozdělí do šesti skupin. Každá skupina dostane v obálce rozstříhané úryvky textu,¹⁰⁸ které složí, nalepí na bílý papír a pak celý text přečte ostatním.

Text číslo 1:

Digory sklouzl z koně a ocitl se tváří v tvář Aslanovi. Aslan byl mnohem větší, krásnější, zlatější, a taky strašlivější, než si Digory myslel. Neodvážil se podívat do těch velkých očí.

„Prosím... pane lve... Aslane... pane...“ koktal Digory, *„mohl byste... můžu, prosím, dal byste mi nějaké kouzelné ovoce z téhle země, aby se moje maminka uzdravila?“*

„Strašně moc doufal, že lev řekne ano, a taky se strašně bál, že řekne ne. Ohromilo ho, když neudělal ani jedno, ani druhé.

„To je ten chlapec,“ řekl Aslan, *ale nedíval se na něj, nýbrž na zvířata, která byla kolem něj.*

„Ten chlapec to udělal.“

„Propána,“ myslel si Digory, *„co jsem zase udělal?“*

„Synu Adamův,“ řekl lev. *„V mé nové zemi, Narnii, je zlá čarodějnice. Řekni těmto dobrým zvířatům, jak se sem dostala.“*

Text číslo 2:

Digorymu prolétlo hlavou deset věcí, které by mohl říct, ale měl dost rozumu, aby nevyslovil nic než čistou pravdu. „Přivedl jsem ji sem, Aslane,“ odpověděl tiše.

„Za jakým účelem?“

„Chtěl jsem ji dostat z mého světa zpátky do jejího. Myslel jsem, že ji odnáším tam, kam patří.“

„A jak se ocitla ve tvém světě?“

„No, pomocí kouzla.“ Lev neřekl nic a Digory pochopil, že to dost nevysvětlil. *„To můj strýček, Aslane,“* začal. *Poslal nás pomocí kouzelných prstenů pryč z našeho světa, nebo spíš nejdřív tam poslal Polly a já jsem musel za ní, a pak jsme potkali čarodějnici v takovém městě, které se jmenovalo Charn, a ona se nás pak chytila, když...“*

„Vy jste potkali čarodějnici?“ řekl Aslan hlubokým hlasem, ve kterém se ozval náznak zavrčení.

„Vzbudila se,“ přiznal Digory nešťastně. *A pak hrozně zbledl a dodal: „Totiž já jsem ji vzbudil. Protože jsem chtěl vědět, co se stane, když uhodím na zvonek. Polly nechtěla, nebyla to její vina. Já jsem se s ní pral. Já vím, že jsem neměl. Ale ten nápis pod zvonkem mě asi očaroval.“*

„Ano?“ zeptal se Aslan. *Jeho hlas byl stále velice tichý a hluboký.*

¹⁰⁸ Původní text: Lewis, 2005, s. 153-163, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

„Ne,“ přiznal Digory. „Ted' vidím, že ne. Jen jsem si to namlouval.“

Text číslo 3:

Dlouho bylo ticho. A Digory si celou tu dobu myslel: „Všechno jsem zkazil. Ted' nemám šanci něco pro svou maminku dostat.“

Když lev znovu promluvil, neoslovil Digoryho.

„Vidíte, přátelé,“ řekl, „ještě dřív, než v tomto novém světě uplynulo sedm hodin, už do něj vstoupilo Zlo. Probuzeno a přivedeno sem tímto chlapcem.“ Zvířata, dokonce i Jahoda, se zadívala na Digoryho, který měl jen jedno přání – aby se otevřela země a pohltila ho. „Nevěšte ale hlavy,“ pokračoval Aslan ke zvířatům. „Z tohoto Zla vzejde zlé, ale je to ještě daleko a já se postarám, aby to nejhorší dopadlo na mou hlavu. Mezitím ustanovme takový řád, aby Narnie byla po stovky let radostnou zemí v radostném světě. Přistupte blíž, vy druhí dva.“

Ta poslední slova patřila Polly a drožkáři, kteří mezitím dorazili. Polly, oči vykulené a pusou dokořán, zírala na Aslana a pevně se držela drožkáře za ruku. Drožkáři stačil jediný pohled na lva a smekl buřinku, bez které ho ještě nikdy nikdo neviděl. Když ji sundal, vypadal mladší a hezčí, víc jako venkovan a méně jako Londýňan.

Text číslo 4:

„Synu,“ řekl Aslan drožkáři, „dlouho tě znám. A ted' poznáš lépe i ty mě. Jak se ti líbí tato země?“

„Moc hezká, pane,“ řekl uznale drožkář.

„Chtěl bys tu žít navždy?“

„No, víte, pane, jsem ženatej člověk,“ řekl drožkář. „Kdyby tu byla moje žena, tak myslím, že by se nám ani jednomu zpátky nechtělo. My jsme oba vlastně spíš venkovani.“

Aslan pohodil hřívou, otevřel tlamu a vydal jediný dlouhý tón – nepřiliš hlasitý, ale velice mocný. Polly poskočilo srdce v těle, když ho uslyšela. Byla si jistá, že je to volání. A v zápětí vedle ní z ničeho nic stála mladá žena s laskavou, poctivou tváří. Polly hned věděla, že je to drožkářova manželka, přivolaná z našeho světa. Samozřejmě si myslela, že se jí to všechno jen zdá. Proto se nevrhla k manželovi a nezačala se vyptávat, co se děje. Když se znovu podívala na lva, nebyla si už tak jistá, že je to sen, ale nezdálo se, že by se polekala. Udělala pukrlátko, chytila drožkáře za ruku a plaše se kolem sebe rozhlédla.

Text číslo 5:

„Děti moje,“ řekl Aslan a zahleděl se na ně, „stanete se prvním králem a královnou Narnie.“ Drožkář, ohromením otevřel ústa a jeho manželka se hezky začervenala.

„Budete vládnout všem těmto tvorům, dáte jim jména a budete mezi nimi udržovat spravedlnost. Až povstanou nepřátelé, ochráníte je před nimi. A nepřátelé povstanou, protože v tomto světě se skrývá zlá čarodějnice. Korunovace proběhne už brzo. A ty a tvoje děti budete požehnáni, a někteří z tvých potomků se stanou králi Narnie a jiní králi Archenlandu, který leží tam za jižním pohořím.“

„A ty, děvče,“ obrátil se na Polly, „vítej. Odpustila jsi už chlapci násilí, kterého se na tobě dopustil v opuštěném paláci prokletého Charnu?“

„Ano, Aslane, už jsme se usmířili,“ kývla Polly.

„Tak to je dobře, řekl Aslan. „A teď k tobě, chlapče.“

Text číslo 6:

Digory pevně svíral rty a s obavami čekal, co se bude dít.

„Jsi ochoten napravit škodu, kterou jsi způsobil?“ zeptal se Aslan.

„Ano,“ kývl Digory. Na okamžik ho napadlo říct: „Budu se snažit vám pomoci, když mi dáte něco, co by vyléčilo mou maminku,“ ale včas si uvědomil, že lev není z těch, s kterými se dá smlouvat. Ale když řekl: „Ano,“ myslel na svou maminku a velké naděje. A taky na to, že to třeba nedokáže a že se maminka neuzdraví.

„Čarodějnice, kterou jsi do našeho světa přivedl, se znova vrátí. Ale nemusí se to stát hned. Chtěl bych v Narnii vysadit strom, ke kterému se neodvážím přiblížit a který bude Narnii před ní chránit po stovky let. Musíš mi přinést semeno, z něhož strom vyrostे. Obrát se a podívej se k západu. Jsou tam vysoké skály a řeka a vodopád, který skáče po těch skalách. Jsou tam kopce a lesy a ještě dál jsou vysoké černé hřebeny. Narnie končí tam u toho vodopádu. Jakmile vystoupíš na vrchol těch skal, budeš za jejími hranicemi. Musíš putovat těmi horami, dokud nenajdeš zelené údolí s modrým jezerem, obklopeným stěnami ledu. Za jezerem na příkrém pahorku najdeš zahradu, uprostřed ní roste strom. Utrhni z toho stromu jablko a dones mi ho.“

Aslanova víra – vnitřní hlasy

Doprostřed místnosti dá učitel židli. Žáci chodí k židli a sedají si na ni – v tu chvíli jsou v roli Aslana a říkají v jedné větě, v co Aslan věří. Začíná učitel, aby názorně ukázal žákům, co má na mysli (např. *Věřím, že král a královna Narnie budou vládnout spravedlivě.*)

Problémy strýčka Andrewa - etudy

Skupina se vrátí k příběhu strýčka Andrewa. Učitel řekne, že se strýček snažil schovat, protože kolem něj byla všelijaká podivná zvířata. A co víc, byl to člověk, který věří jen tomu,

čemu věřit chce. A většině věcí, které v Narnii viděl, věřit odmítal, protože se bál a nejspíš by se mu ani nelíbily. Proto místo mluvících zvířat slyšel stále jen pištivé, krákavé a jiné zvuky, místo hlasu Aslana jen obyčejný lví řev.

Žáci se rozdělí do čtyř skupin, každá z nich si vylosuje jedno z témat: a) *Aslan zpívá svou píseň.* b) *Aslan rozděljuje zvířata na dvojice.* c) *Aslan mluví ke všem zvířatům.* d) *Zvířata si povídají mezi sebou.* Skupiny si připraví dvě scénky, v první bude, jak to doopravdy bylo, ve druhé ta samá situace, ale jak ji viděl a slyšel strýček Andrew.

Na závěr aktivity učitel řekne, že podle toho, co je vidět v ukázkách, byl strýček Andrew opravdu zmatený a vyděšený. A tak není divu, že z toho řevu, krákorání, mňoukání a prskání nakonec omdlel.

Co se strýčkem Andrewem – rozhodnutí, skupinová improvizace

Žáci se stanou nějakým zvířetem (mohou i nemusí být tím samým, co v minulé hodině), učitel sám je v roli slona. Místo Andrewa se dá na židli nebo na zem jeho kostýmní znak. Každý hraje svou roli, učitel to koriguje ze strany největšího zvířete, ptá se ostatních, co s Andrewem budou dělat, vnáší do situace trochu zmatek (zda je Andrew zvíře, člověk nebo třeba strom, nebo zmíněné „zlo“, o kterém mluvil Aslan). Společně řeší, hlasují, co s ním udělají.

Důvěra a víra – vymýšlení a sepsání příběhu, rekapitulace

Žáci se rozdělí do dvojic a vylosují si jednu z vět: a) *Zradil jsi moji důvěru.* b) *Musíš si přece trochu věřit.* c) *Jemu se nedá věřit.* d) *Když člověk něčemu opravdu věří, stane se to.* e) *Odmítal tomu věřit.* f) *Musí si získat zpět mou důvěru.* Každá dvojice napíše krátký příběh, který se nějak týkal děje z právě uplynulé lekce (může být i převyprávění, shrnutí, rekapitulace), ve kterém se objeví tato věta. Jednu větu může mít i více dvojic. Na závěr se vybrané příběhy přečtou.

Víra a důvěra - reflexe

Žáci vedou krátkou diskusi na téma důvěra a víra. Píší na společný papír, jaké všechny významy tato slova mají. Diskutují, zda všechny ty významy v dnešní části příběhu našli.

8.2 Reflexe

8.2.1 Vlastní komentář k průběhu lekce

- Na tuto lekci bylo přítomno pouze 14 žáků. I tak byli dva, kteří v minulé lekci chyběli, takže se musel opakovat příběh slovně.
- Vodění po prostoru bylo poněkud problematické. Žáci neměli dostatek trpělivosti a trochu se i předváděli a provokovali, vodili svou dvojici často cíleně do srážek s ostatními apod. Pro ty, co měli zavřené oči, to nebyl tak docela problém, ale aktivita sloužila pak spíše jen jako rozechřátí, nikoliv jako poukázání na téma důvěry.
- Během této lekce byl zásadní problém s technikou „štronzo“. Žáci ji místy začali cíleně ignorovat, rozesmívat se při ní navzájem apod.
- Do hodiny jsem zapojila hru Molekuly s cílem promíchat žáky a dát je do skupin, na které nebyli zvyklí. Bohužel se žáci vždy drželi u sebe v preferovaných skupinkách. Nakonec jsem tedy rozdala čísla, ale tentokrát v prostoru a ne po kruhu, takže došlo k náhodnějším sestavám skupin než obvykle. Jednu z těchto skupin jsem však ještě rozdělila na dvě, jelikož spolu žáci nechtěli pracovat. Nově vzniklé skupiny pak byly sice malé, ale pracovaly lépe.
- Živé obrazy na téma důvěry a víry v různých podobách byly na žáky hodně složité. Bylo to ale v tomto případě k dobru – nutilo je to přemýšlet v širších souvislostech – o situaci, kterou musí znázornit a především o tom, jakým způsobem naznačit víru nebo důvěru v těchto situacích. Při předvádění žáci hádali, co se na obrazech děje, což byla jedna stěžejní věc, přečten pak byl i titulky z kartičky, který obsahoval větu s použitím slova „víra“.
- Práce s textem, tentokrát v jiné podobě než obvykle, přinesla ozvláštnění. Aktivita to byla dlouhá, ale žáci vydrželi poctivě naslouchat a soustředit se.
- Největším úspěchem byla skupinová improvizace, která obsahovala hru v roli zvířat a rozhodování, co se strýčkem Andrewem, který měl tentokrát podobu pouze kostýmního znaku. Většina žáků se zapojila velice ochotně a přestože musím přiznat, že jsem z aktivity měla z počátku obavy, nakonec byla příjemným a osvěžujícím cvičením.
- V hodině chyběla podrobnější reflexe. Ukončila jsem ji totiž po odevzdání příběhů s myšlenkou, že příběh jako takový jako reflexe slouží dostatečně. Žáci ale měli pocit jakéhosi nedokončení, čekali, že po přestávce se ještě bude pokračovat.
- Videozáznam lekce viz příloha B, DVD 2.

8.2.2 Záznam práce žáků

Příběhy z konce hodiny obsahující předem dané věty:

- *Digory šel pro jablko a vůbec si při tom nevěřil, tak mu Polly řekla: „Musíš si přece trochu věřit.“ (Michael F. + Terežka)*
- *Strýček Andrew se nechtěl probudit. V duchu si řekl, že se jim nedá věřit. Nad ním stálo mnoho zvířat a ta furt řvala. (Jana + Kiki)*
- *Právě se strýček Andrew probudil. Probudil se ale v kleci. „Kde to jsem?“ říkal si pro sebe. Začal zvířatům něco předvádět rukama. Předváděl jim rukama: Pusťte mě ven z té klece, já jsem hodný člověk. „Jemu se nedá věřit!“ řekla si zvířata mezi sebou a odešla. (Lea + Martina)*
- *Strýček Andrew odmítal tomu věřit, že se tu najednou objevila drožkářova žena. (Filip + Tomáš H.)*
- *Aslan poslal Digoryho pro semínko, ze kterého by vyrostl strom, ke kterému by se čarodějnice neodvážila. Polly se Aslana zeptala: „Co když to Digory nedokáže?“ A Aslan jí odpověděl: „Když člověk něčemu opravdu věří, stane se to.“ (Johanka + Danuška)*
- *Digory se bál a vrátil se k Aslanovi. A Aslan řekl: „Zradil jsi moji důvěru.“ (Tom + Max)*
- *Když Aslan poslal Digoryho pro jablko, chtěl si získat zpět jeho důvěru. (Ríša + Michal)*

8.2.3 Návrhy na zlepšení

- V případě dostatku času by bylo třeba se více věnovat reflexi. Dát důraz na rozdíly mezi vírou a důvěrou, zrekapitulovat smysl celé lekce.

9 LEKCE 7 – O tom, co se slíbí

9.1 Plánování lekce

Náměty: slib, přátelství, loajalita, důvěra

Cíle etické výchovy

- Žák pracuje s pojmem „slib“, posuzuje jeho význam na základě zkušeností z vlastního života. Chápe důvody, proč je dobré sliby plnit, ale zkoumá i situace, ve kterých je vhodné slib porušit.
- Chápe význam slibu, který nebyl přímo vysloven. Hledá spojitosti mezi slibem, přátelstvím a důvěrou ve druhého člověka.

Cíle dramatické výchovy

- Žák naslouchá literárnímu textu a posuzuje příběh ve vztahu k reálným jevům. Na základě získaných informací sepisuje příběh vlastní.
- Žák akceptuje učitele v roli a zvládá jednoduché dramatické situace v rolových hrách.
- Žáci spolupracují ve dvojici i ve skupině, prezentují výsledky skupinové práce. Uplatňují vlastní fantazii a představy při tvorbě vlastního díla.

Metody a techniky

Pohybová aktivita – honička, rozhovor v kruhu, sdílení, vnitřní hlasy, práce s textem, vymýšlení a zápis vlastního příběhu, diskuse, etudy, hra v roli, vzkazy, rozhodnutí.

Pomůcky

Knížka *Čarodějův synovec* s vyznačenými úseky, případně okopírované pasáže; kostýmní znak čarodějnice Jadis (šátek), Digoryho (čepice); obrázek Jahody, jak se z něj stával okřídlený kůň; kartičky s nápisy denních dob; dvě jablka; prázdné kartičky na vzkazy a odpovědi; nápis na kartičce: *Digory slib neporušil*.

POPIS LEKCE

Rozehrávací aktivita – zachraňovací baba

Učitel je v roli čarodějnice Jadis (má její kostýmní znak). Žáci se rozdělí do dvojic, aby to učitel neviděl. Když učitel – čarodějnice někoho chytne, promění ho v kámen. Zachránit ho může jen druhý z dvojice tím, že se ho dotkne.

Nesplněný slib – sdílení ve dvojici

Ve dvojicích z úvodní aktivity si žáci sednou na koberec a povídají si navzájem, zda někdy zažili situaci, kdy jim někdo něco slíbil a nesplnil to. Po chvíli sdílení žáci mohou a nemusí zážitky prezentovat. Pokud prezentují, říkají příběh druhého z dvojice, nikoliv svůj. Na závěr aktivity dá učitel otázky: *Jak jste se přitom cítili? Proč si myslíte, že vám někdo něco slíbil a pak to nesplnil?*

Slib Digoryho Aslanovi – formulace

Učitel se zeptá, jaký slib dal minulou hodinu Digory Aslanovi. Žáci hledají odpověď na otázku.

Poznámka k aktivitě: Digory dal Aslanovi slib, že dojde pro jablko, které chce Aslan vysadit v Narnii. Neřekl to přímo jako „slib“, ale Aslan to tak bral.

Digory nepůjde sám - četba úryvku

Žáci sedí v kruhu, učitel čte úryvek z textu:¹⁰⁹

„Digory řekl: „Ano, pane. Půjdu tam.“ Neměl sice nejmenší ponětí, jak to všechno udělá, jak se vyšplhá na skály a jak se vyzná v takové spoustě hor. Nechtěl to ale říkat nahlas, aby to nevypadalo, že se vymlouvá. Řekl tedy jen: „Doufám, že to nespěchá, Aslane. Než dojdu tam a zpátky, chvíli to potrvá.“

„Malý synu Adamův, nebudeš sám,“ ujistil ho Aslan. Pak se obrátil ke koni, který celou dobu tiše stál vedle nich, švihal ocasem, aby zahnal mouchy, a poslouchal s hlavou trochu nakloněnou na stranu, jako by pro něj bylo poněkud těžké všemu porozumět.

„Můj milý,“ oslovil Aslan koně, „chtěl bys být okřídleným koněm?“

„Měli byste vidět, jak kůň pohodil hřívou, jak se mu rozšířily nozdry a jak zadupal do země zadním kopytem. Bylo jasné, že by o to velice stál. Řekl ale jen: „Pokud si to přeješ, Aslane... Jestli skutečně chceš – nevím, jak to, že zrovna já... nejsem nijak zvlášť chytrý kůň.“

„Měj křídla. Staň se otcem všech létajících koní,“ zařval Aslan hlasem, při němž se otrásla zem.

Učitel dá na zem obrázek, jak se z Jahody stával okřídlený kůň. Společně s žáky vyberou pro okřídleného koně jméno. (V knize je to Perut, v následujícím textu je jeho jméno podtržené, aby bylo pro učitele jednodušší ho vždy vyměnit za nové vymyšlené jméno.)

„Kůň křídly zeširoka zamával a vyskočil do vzduchu. Asi pět metrů nad Aslanem a Digorym zafrkal, zařehotal a pozvedl přední nohy do výše. Jednou nad nimi zakroužil, pak znovu dopadl na zem, na všechna čtyři kopyta, a tvářil se rozpačitě a překvapeně, ale velice potěšeně.

„Odneseš tohoto malého syna Adamova na svém hřbetě do údolí, o kterém jsem mluvil, Peruti?“ zeptal se Aslan.

„Cože? Ted? Hned?“ divil se Jahoda, vlastně Perut. „Hurá! Tak pojd’, maličký, takové jako ty jsem už na hřbetě nosil. Dávno, velice dávno...“

Co si myslí Polly – vnitřní hlasy

Učitel dá na do prostoru židli. Žáci si na ni sedají a v tu chvíli se stávají Polly, která přihlíží tomu, jak Aslan posílá samotného Digoryho na výpravu. Říkají její vnitřní hlasy.

Poznámka k aktivitě: Polly určitě nebyla ráda, že Digory letí s Perutem sám. Učitel může v průběhu aktivity přijít v roli Polly a doplnit žáky.

¹⁰⁹ Původní text: Lewis, 2005, s. 163-165, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

Sliby, které si dali Polly s Digorym – sepisování příběhu

Žáci jsou rozděleni na skupiny po čtyřech. Každá skupina vymyslí nějaké dobrodružství, které se mohlo vázat na společnou minulost Digoryho a Polly (může to být z příběhu, i smyšlené, ale nesmí to nijak narušovat děj příběhu, to co se doopravdy stalo) a kde si Polly a Digory dali nějaký slib. Skupiny to sepíší jako příběh.

Poznámka k aktivitě: Příběhy jsou situované jako vzpomínky. Učitel má po ruce větu z první lekce: „Jestli ty jsi pro, tak já taky.“ V případě, že k tomu bude vhodná chvíle, větu ukáže a zeptá se, jestli už něco takového nebylo samo o sobě slibem.

Co mohla Polly udělat? – diskuse, sdílení

V kruhu žáci říkají, jaké měla Polly možnosti a co asi nakonec udělala. Učitel potvrdí, že se Polly zeptala Aslana, jestli může jet s Digorym.

Polly, Digory a okřídlený kuň vyráží – četba úryvku

Žáci sedí v kruhu, učitel čte úryvek z textu:¹¹⁰

„Co na to říká Peruť?“ zeptal se Aslan.

„Dva mi nevadí, vždyť jsou malí,“ souhlasil kuň. „Jenom doufám, že s námi nechce letět i slon.“

Slon po ničem takovém opravdu netoužil. Nový král Narnie pomohl oběma dětem nasednout. Digorymu nastavil ruce a jedním pohybem ho vyzvedl nahoru, Polly posadil na koňský hřbet velmi jemně a opatrně, jako by byla z porcelánu a mohla se rozbít. „Tady je máš, Jahodo, vlastně Peruti. Nemůžu si na to nějak zvyknout.“

„Nelétej příliš vysoko,“ varoval Aslan. „Nepokoušej se přeletět vrcholky vysokých ledových hor. Hledej údolí, zelená místa a létej jen přes ně. Vždycky tam najdeš cestu dál. A nyní leťte!“

V zápětí už země pod nimi zmizela a začala se otáčet, protože Peruť jako obrovský holub nejprve jednou nebo dvakrát zakroužil a teprve poté vyrazil na svůj dlouhý let k západu. Za chvíli krále a královnu nebylo vidět a dokonce i sám Aslan byl už jen žlutou skvrnou na zelené trávě. Do tváří jim zavál vítr a Peruťova křídla nabrala stálé tempo. Pod nimi se rozprostírala celá Narnie, barevná krajina s loukami, skalami, vřesem a různými druhy stromů a uprostřed se vinula řeka jako stuha. Viděli už i za vrcholky nízkých kopečků, které byly na severní straně po jejich pravici; za nimi se rozprostírala velická vřesoviště, pozvolna

¹¹⁰ Původní text: Lewis, 2005, s. 166-167, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

stoupající až k obzoru. Hory po jejich levici byly mnohem vyšší, ale občas se mezi nimi našla soutěska, kterou mezi vysokými borovicemi zahlédli vzdálená modravá jižní území.“

Poznámka k aktivitě: Učitel hlídá, aby vyměnil jméno Peruť za vybrané jméno, které vymyslí žáci.

Co všechno se jim přihodilo na cestě? - etudy

Žáci se rozdělí do čtyř skupin. Každá skupina má za úkol vymyslet nějaké krátké dobrodružství, které se dětem mohlo po cestě stát, dostane na kartičce pouze upřesnění denní doby, v jaké se dobrodružství odehrává: ráno, poledne, večer, noc. Učitel dá podmínku, že žádná z postav nesmí zemřít a nikdo také neopustí pomocí prstenů Narnii.

Zlatá brána – četba úryvku

Žáci sedí v kruhu, učitel čte úryvek z textu:¹¹¹

„Celý vrchol kopce, na kterém přistáli, byl obehnaný vysokou zdí ze zelených drnů. Za zdí rostly stromy. Jejich větve visely přes zeď ven, listy měly nejen zelené, ale i modré a stříbrné. Když došli nahoru, museli obejít zeď kolem dokola, než našli bránu – vysokou zlatou bránu pevně zamčenou a obrácenou k východu.

Do té chvíle byli Polly a Peruť přesvědčeni, že půjdou dovnitř s Digorym, ale teď už si to nemysleli. Na první pohled bylo vidět, že to místo patří někomu jinému a je velice soukromé. Jen blázna by napadlo vstoupit dovnitř, leda by sem byl vyslán za nějakým zcela výjimečným úkolem. I Digory okamžitě pochopil, proč ostatní nechtějí a nemohou jít s ním. Vykročil k bráně sám. Když došel až k ní, uviděl slova, napsaná na zlaté ploše stříbrnými písmeny. Bylo to asi takhle:

Vejdi zlatou bránou, či venku zůstaň stát

Pouze pro jiné smíš plody natrhat

Neboť ti, kdo loupí, přes zeď šplhají

Najdou svou touhu, najdou zoufalství

Digory položil na bránu ruku a ta se bez jediného zvuku okamžitě rozlétla. Když teď viděl do zahrady, připadala mu ještě krásnější. Slavnostně vešel a rozhlížel se. Bylo tam úplné ticho, dokonce i fontána, která tryskala téměř uprostřed zahrady, vydávala jen slabounké zvuky. Všude kolem se vznášela ta nádherná vůně; bylo to krásné, ale velmi vážné místo.

¹¹¹ Původní text: Lewis, 2005, s. 178-181, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

Okamžitě poznal ten pravý strom. Stál úplně uprostřed a veliká stříbrná jablka, kterými byl obalen, zářila a vrhala své vlastní světlo do stinných míst, kam světlo slunce nedosáhlo. Došel rovnou ke stromu, utrl jedno jablko, a než ho vsunul do kapsy, důkladně si ho prohlédl a čichl si k němu.

Kéž by to býval neudělal. Zmocnil se ho strašný hlad a žízeň a neodolatelná touha to ovoce ochutnat. Rychle ho však zastrčil do kapsy. Jenže jablek tu byla ještě spousta. Co tak hrozného by se stalo, kdyby jedno snědl? „Konečně, uvažoval, „ten nápis na bráně třeba není přímo rozkaz, třeba je to jen rada, a kdo stojí o rady?“

Jak tak o tom všem přemýšlel, podíval se náhodou na vrcholek stromu. Tam, na jediné větvi nad jeho hlavou, hřadoval nádherný pták. Vypadal, že skoro spí; ale ne docela. Jedno oko měl na maličkou štěrbinku pootevřené. Byl větší než orel, hrud' měl šafránově žlutou, na hlavě nachový chochol a ocas fialový. Když ho Digory spatřil, rozmyslel se, že jablko neutrhne. Už se pak chystal odejít, když si všiml, že není sám.“

Poznámka k aktivitě: Učitel může nechat přečíst nápis na bráně někoho z dětí.

Čarodějnice v zahradě – učitel v roli

Na židli učitel položí jedno jablko, druhé si nechá u sebe. Je v roli čarodějnice Jadis, může jíst jablko a snaží se přesvědčit Digoryho, aby přišel k ní a utrl druhé (sám pro sebe nebo pro svou maminku). Žáci jsou v roli Digoryho. Čarodějnice argumentuje věčným životem, štěstím, zdravím maminky atd.

Poznámka k aktivitě: Učitel v roli čarodějnice se pouze snaží, aby Digory porušil svůj slib přinést pouze jedno jablko Aslanovi. Nezáleží na tom, zda ho utrhne pro sebe, nebo pro svou maminku, ale čarodějnice tím může argumentovat – na bráně se přece píše, že trhat jablka se smí jen pro jiné.

Co by měl Digory dělat? – komunikační kruh, vzkazy

Žáci v kruhu a debatují o tom, co to znamená porušit slib, jestli by to měl Digory udělat a proč. Učitel naznačuje, že porušení slibu nemusí být nutně špatné, třeba když se snažíme pomoci druhému člověku. Žáci na základě diskuse a vlastního uvažování píšou vzkazy, které by mohli pomoci Digorymu v jeho rozhodování. Učitel vzkazy položí na zem, žáci si je mohou projít a přečíst.

Porušit slib? – rozhodnutí

Žáci píšou na kartičky své rozhodnutí – zda ANO (porušit slib) či NE (neporušit slib). Učitel dá na zem obrácenou kartičku nápisem, co se doopravdy stalo (*Digory slib neporušil.*), kolem ní dají žáci své odpovědi. Učitel je postupně obrací a zjišťuje, kterých odpovědí je více. Ať už je odpověď žáků jakákoliv, otočí kartičku a řekne, že Digory netuší, zda udělal správnou věc, ale slova čarodějnice ho nepřesvědčila.

9.2 Reflexe

9.2.1 Vlastní komentář k průběhu lekce

- Při kruhu na začátku hodiny bylo po vyslovení otázky velice rušno. Většina žáků tvrdila, že s nesplněnými sliby se setkává denně. Pak ale bylo pro většinu složité vymyslet jeden konkrétní příklad.
- Žáci ani chvíli neuvažovali o tom, jaký slib dal Digory Aslanovi, přestože nebyl jednoznačně vyslovený. Žáci to brali jako závazek. Nebyli si ale jistí, co přesně Digory slíbil, což bylo patrné z aktivity v zahradě u jabloně. Bylo by pravděpodobně vhodné, aby byl slib v tomto směru čitelnější.
- Rozdělení do skupin tentokrát probíhalo náhodně podle vylosovaných čísel. I toto rozdělení se však setkal s nevolí žáků, myslím, že žádný způsob rozdělování není ideální.
- Aktivitu s psaním příběhů, ve kterých si Polly a Digory něco slíbili, provázelo několik nepříjemností. Za prvé byl problém v mých instrukcích, které jsem původně uvedla špatně. Pak, i přes to, že na to žáci měli poměrně velké množství času, pouze jedna skupina dokončila svůj příběh včas. Druhá skupina dokončila o něco málo později, zato byl ale příběh mnohem propracovanější. Poslední dvě skupiny měly jen jednu větu. Kvůli tomu, jak špatně skupiny pracovaly, jsem do hodiny vložila ještě reflexi – žáci dostali do každé skupiny pět hvězdiček, které po aktivitě přidělovali ke svým jménům, podle toho, kdo jak pracoval. V záznamu práce jsou hvězdičky uvedeny u jmen tak, jak si je žáci přidělili.
- Zajímavým prvkem bylo čtení nápisu na bráně jedním z žáků. Ve čtení úryvku to působilo jako ozvláštnění, jako by nápis skutečně četl Digory.
- Nejvíce dramatickým momentem byl asi učitel v roli čarodějnice. Bylo vidět, že žáci mají strach, ale zároveň přemýšlejí nad tím, co by se stalo, kdyby porušili slib a utrhli ještě

jedno jablko. Nicméně fakt, že to byla čarodějnice, působil sám o sobě odstrašujícím dojmem.

- Závěrečné rozhodování, zda má Digory porušit Aslanův slib nebo ne, provázely u dětí silnější emoce, než jsem očekávala. Také výsledky byly značně nerozhodné – 9 hlasů pro neporušení slibu, 8 hlasů pro porušení (1 hlas se nepočítal, protože nebyl správnou odpovědí na otázku, byl však pro porušení slibu).
- Videozáznam lekce viz příloha B, DVD 2.

9.2.2 Záznam práce žáků

Příběhy:

- *Přede dveřmi strýčka Andrewa si Polly a Digory dali slib: „Když do toho jdeš ty, tak já taky.“ A teď se slib porušil. (Dana, Filip*, Max**, Lea**)*
- *Polly si vzpomněla, jak byli v paláci královny Jadis a jak Digory zazvonil na zvon. Královna se probudila a uvěznila Digoryho a Polly u ní v království. A Digory Polly dal své slovo, že se odtamtud dostane. (Ríša, Jana, Tomáš H., Terka**, Johanka***)*
- *Jak Digory s Polly šli na půdu a tam Digory Polly slíbil, že s ní vždy bude. (Kiki, Tomáš*, Jindra*, Míša Foršt*, Pája**)*
- *Když s Polly byli na půdě, tak si slíbili, že si budou pomáhat a všude spolu chodit. A Digory to nesplnil. (Bětko*, Zdeněk*, Míša*, Mart'a*)*

Vzkazy pro Digoryho před rozhodnutím:

- *To jablko, co máš, dones Aslanovi a zasad' ho. Pak přece vyroste a jedno jablko si vezmeš do Londýna pro svojí maminku.*
- *Netrhej už to druhé jablko, vezmi jenom to první. To druhé by ti mohlo ublížit.*
- *Netrhej a uteč!*
- *Ty hlupáčku. Aslan to jablko chtěl, aby ti dal jedno pro maminku. Poslechni své srdce.*
- *Utrhni ho a dej trochu toho jablka královně, aby před tebou ochutnala a pokud bude v pohodě, odnes si ho.*
- *Utrhni jablko a uteč. / Digory, měl bys utéct.*
- *Utrhni jedno jablko a rozpul ho.*
- *Digory, radím ti, abys utrhl ještě jedno jablko pro svojí maminku, ale nejdřív je ukaž Aslanovi a zeptej se ho, jestli to tvé mamince doopravdy pomůže.*
- *Podle mě si vzala Jadis jablko, které není otrávené a ostatní otrávená jsou.*

- *Nech si jenom to jedno, vždyť ti možná Aslan dá něco pro maminku a možná i lepšího.*
- *Vezmi ještě jedno jablko do Londýna pro maminku.*
- *Digory, nevšímej si zlé čarodějnice a mamince to jablko nepřines.*
- *Utrhni to jablko, nebo by se tvá máma nikdy neuzdravila.*
- *Uteč a neber si ta jablka!*

9.2.3 Návrhy na zlepšení

- Vymyšlení jména pro Jahodu, který se stal létajícím koněm, byl v rámci lekce trochu rušící prvek. Byla to aktivita delší, než jsem čekala a provázela spíš hádky a nedorozumění. Myslím si ale, že je dobré tuto aktivitu zachovat, možná jí věnovat více času, nebo zvolit jinou metodu navrhování jmen a hlasování.
- Bylo by vhodné lépe upřesnit okolnosti všech slibů, aby bylo o něco více jasno. Např. co přesně slíbil Digory Aslanovi a co by porušil, kdyby vzal ještě jedno jablko pro svou maminku.

10 LEKCE 8 – Budme spravedliví

10.1 Plánování lekce

Náměty: spravedlnost, slib

Cíle etické výchovy

- Žák pracuje s pojmem spravedlnost, posuzuje jeho význam na základě zkušeností z vlastního života. Vytváří spravedlivé závěry pro postavy z příběhu.
- Žák si uvědomuje, že spravedlnost není jednoznačným pojmem, chápe, že posouzení toho, co je spravedlivé, se děje často na základě individuálních pocitů.

Cíle dramatické výchovy

- Žák spoluvytváří příběh na základě předchozích informací, své nápady formuluje a prezentuje.
- Žák akceptuje učitele v roli a zvládá dramatické situace v rolových hrách. Vstupuje do jednoduchých improvizací.
- Žáci pracují ve skupině, dělají společná rozhodnutí, formulují názory a respektují názory druhých.

Metody a techniky

Pohybová aktivita, rozhovor v kruhu, sdílení, improvizace, živý obraz, hromadný živý obraz, živý obraz s rozehráním, simultánní improvizace, vnitřní hlasy, doplňování pojmů, reflexe, hra v roli.

Pomůcky

Knížka *Čarodějův synovec* s vyznačenými úseky, případně okopírované pasáže; velké obrázky strýčka Andrewa, Polly, Digoryho, čarodějnice Jadis, Aslana; papíry s informacemi o hlavních postavách z minulých lekcí; kostýmní znaky strýčka Andrewa (šála), Digoryho (čepice), Polly (mašle), čarodějnice Jadis (šátek), papíry, fixy, kartičky s tématy k živým obrazům.

POPIS LEKCE

Rozehrávací aktivita

Žáci si stoupnou do kruhu a zavřou oči. Učitel kolem nich chodí a některým z nich sáhne na rameno. Ti se stávají „zlým čarodějem“. Všichni chodí po prostoru a potkávají se. Když někdo někoho potká, podá mu ruku a pět vteřin se mu dívá do očí. Zlí čarodějové na ty, kteří jim podají ruku, významně mrknou. Ti potom, co čaroděj odejde, počítají v duchu do deseti a dřepnou si na zem. Pokud někdo, kdo ještě nebyl chycen čarodějem, má podezření, kdo z dětí je čaroděj, ukáže na něj a hlasitě vykřikne: „*Ty jsi čaroděj.*“ Pokud se dotyčný trefí, čaroděj musí jít ze hry pryč. Každý může takto hádat pouze jednou. Na závěr se ukáže, jestli vyhráli „dobří lidé“, nebo čarodějové.

Učitel zastává roli Aslana a může vysvobodit koho chce. Cíleně nezachraňuje všechny, jen se občas přimíchá do davu a někoho vysvobodí.

Na závěr aktivity skupina krátce rekapituluje – jak se cítili ti, které Aslan neoživil, jak se cítili čarodějové, kdo unikl spravedlnosti a kdo ne.

Co je nespravedlivé – komunikační kruh, sdílení

Žáci si v kruhu sdílí s ostatními situace, ve kterých se k nim někdo zachoval nespravedlivě. Učitel se ptá, jaký je pocit, když někdo zažívá nespravedlnost.

Na závěr aktivity učitel žákům řekne, že v příběhu mají oni tu moc zařídít, že všichni dopadnou tak, aby měli spravedlivý konec.

Strýček Andrew – rozhodnutí, improvizace

Učitel položí na zem obrázek strýčka Andrewa a všechny informace, které si o něm v uplynulých lekcích napsali. Žáci doplňují, pokud se dozvěděli ještě něco nového. Učitel vypráví, co se s ním dělo naposledy (co s ním udělala zvířata).

Žáci se rozdělí do čtyř skupin. Každá skupina se dohodne, jaký by byl pro strýčka nejspravedlivější konec a napíše své rozhodnutí na papír. Papíry pak položí do místnosti a každý žák má sám za sebe možnost stoupnout si k tomu „rozsudku“, který mu pro strýčka přijde nejspravedlivější. V takto vzniklých skupinách následuje krátká improvizace na téma z papíru.

Poznámka k aktivitě: Učitel by měl vyprávět, co dobrého i špatného strýček udělal. Podotýká, že Aslanova podmínka byla, aby odešel z Narnie.

Král a královna Narnie – hromadné živé obrazy

Žáci tvoří postupně dva hromadné živé obrazy: a) *korunovace krále a královny Narnie* b) *co bylo po 15 letech jejich vlády*. Žáci se do obrazu připojují postupně, říkají, kdo jsou a co tam dělají.

Jadis – živé obrazy

Učitel ukáže obrázek Jadis, krátce s žáky zopakuje, jaká Jadis byla.

Žáci se rozejdou po prostoru, na tlesknutí vytvoří živý obraz toho, co Jadis prováděla. Na druhé tlesknutí situaci krátce rozehrají. Aktivita se opakuje dvakrát.

Poznámka k aktivitě: Cílem je naznačit, jak moc krutá byla královna Jadis, připomenout její skutky co nejvěrněji.

Jadis – rozhodnutí, sdílení, živé obrazy

Žáci říkají v kruhu návrhy, co by se s Jadis mělo stát, aby byl její konec co nejspravedlivější. Učitel nápady zapisuje na papír. Žáci si připraví živé obrazy na základě návrhu, který jim připadá nejlepší.

Polly – živé obrazy, vnitřní hlasy

Učitel dá do prostoru obrázek Polly a přečte vše, co si o ní v průběhu lekcí zapsali. Žáci mají možnost doplnit, pokud je napadne něco, co chybí.

Žáci chodí po prostoru a na tlesknutí tvoří živý obraz Polly v situacích, jaké říká učitel (např. *Když Digory zacinkal na zvonek, když byla v Lese mezi světy, když letěla s Digorym na*

koni, když bydlela sama v Londýně atd.) Na vyzvání říkají, co si Polly v tu chvíli myslí nebo co cítí.

Polly - rozhodování

Učitel je v roli Polly, sedne si před žáky. Ti jsou v roli Aslana. Přicházejí postupně a říkají, jakou bude mít Polly spravedlivou budoucnost. Neopakují se a nevyvracejí svá slova navzájem. Učitel v roli může něco říkat, namítat (např. že by chtěla odejít s Digorym).

Digory – jaký je

Učitel dá do prostoru obrázky Digoryho a přečte vše, co si o něm v průběhu lekcí zapsali. Žáci mohou cokoliv doplnit, pokud něco chybí.

Digory – rozehrané živé obrazy

Žáci se rozdělí do čtyř skupin, připravují a prezentují rozehraný živý obraz, témata si vylosují na kartičkách: a) *Co špatného Digory udělal* b) *Co dobrého Digory udělal* c) *Čeho se Digory nejvíc bojí* d) *Co si Digory nejvíc přeje*.

Na konci každého obrazu je krátká diskuse, zda je to pravda a proč. Aktivita je zakončena hlasováním – zda se Digorymu splní, co si nejvíc přeje. Pokud se žáci rozhodnou, že ne, musí zajistit nějaký jiný spravedlivý konec, na závěr lekce učitel také nečte úryvek celý. Pokud ano, učitel řekne, jakým způsobem se to vlastně stalo (Aslan zasadil jablko, z toho vyrostla jablonoň a z té teprve dovolil utrhnout jablko pro jeho maminku, která se uzdravila) a na závěr lekce přečte celý úryvek.

Poznámka k aktivitě: Učitel by měl vysvětlit, proč Digory udělal správně, když neutrhнул jablko sám bez povolení.

Všechny postavy – rekapitulace

Žáci sedí v kruhu kolem obrázků všech postav. Učitel slovně zrekapituluje, jaké závěry společně pro postavy vymysleli a Aslan, protože měl tu moc, zařídil, že se to téměř všechno stalo (nemohl zasahovat úplně do všeho – např. královna Jadis se po mnoha letech vrátila v podobě Ledové královny).

Poznámka k aktivitě: Pro aktivitu je podstatné zdůraznění, že určit, co je spravedlivé, není mnohdy jednoduché. Co je spravedlivé podle jednoho člověka, nemusí být vůbec spravedlivé podle druhého. Žáci měli možnost mít kolem sebe ostatní, kteří o tom přemýšleli a viděli to z různých úhlů, ale ne vždy je něco takového možné.

Aslanovo rozloučení a žádost – učitel v roli, rozhodnutí

Na závěr nechává učitel viditelně v prostoru obrázků Aslana a čte všechny jeho vlastnosti, které si žáci sepsali v minulých lekcích. Žáci jsou pak v roli Digoryho a Polly (chlapci a dívky – dostanou kostýmní znaky) a učitel v roli Aslana. Říká, že zařídil vše, co bylo spravedlivé a udělal co bylo v jeho silách, aby všichni nadále žili tak, jak si zaslouží. Po dětech nyní žádá jedinou věc – aby odešly z Narnie zpět do svého světa a zakopaly své prsteny někde, kde je nikdy nikdo nenajde, aby nebylo možné se jen tak přemísťovat z cizích světů do Narnie.

Žáci mají na výběr, zda své prsteny „zakopou“, jak to měli udělat Digory a Polly (ukryjí je pod šátek), nebo si je nechají. Volba je na každém zvlášť.

Závěr – četba úryvku

Na závěr lekce přečte učitel poslední část závěrečné kapitoly¹¹² – má na paměti to, co žáci vymysleli, podle toho určí, jak dlouhý kousek přečte:

„Sazenička vzešlá z ohryzku jablka, který Digory zasadil na zahradě, přežila a vyrostla v mohutný strom. Protože rostla daleko od Aslanova hlasu, daleko od svěžího vzduchu Narnie, neměla jablka takovou moc jako Digoryho jablko, které uzdravilo jeho maminku. Přesto tu rostla jablka krásnější než jakákoliv jiná v celé Anglii a i když ty plody nebyly doslova kouzelné, prospěšné byly určitě. Jen strom sám nikdy nezapomněl, odkud pochází. Občas se záhadně kolébal, i když nefoukal vítr. Myslím, že tou dobou v Narnii řádila vichřice a stromy se otrásaly a ohýbaly. Nevím, jak je to možné, ale později se ukázalo, že kouzlo v jeho dřevě dosud zůstalo.

Jednou, když Digory byl už dospělý (to už z něj byl slavný učenec, profesor a velký cestovatel) a dům Ketterleyových mu patřil, přehnala se přes jižní Anglii obrovská vichřice a ta strom vyvrátila. Digory ho prostě nedokázal rozštípat a nechal z jeho dřeva udělat skříň, kterou si odvezl do svého velkého domu na venkově. On sám kouzelné vlastnosti skříně neobjevil, ale někdo jiný ano.

Když se Digory a jeho rodiče nastěhovali do toho velkého domu na venkově, vzali s sebou strýce Andrewa. Digoryho tatínek totiž jednou řekl: „Musíme tomu staříkovi zabránit zase něco tropit, a není spravedlivé nechávat ho pořád na krku jen chudákovi Letty.“

Strýc Andrew si až do konce života s magií už nic nezačal. Dostal důkladnou lekci, a tak se v pokročilém věku stal milejším a méně sobeckým starcem, než jakým byl dřív. Vždycky ho ale

¹¹² Původní text: Lewis, 2005, s. 207-208, úpravy: autorka DP za účelem přípravy lekce dramatické výchovy

potěšilo, když dokázal některého návštěvníka odtáhnout do místnosti s kulečným a mezi čtyřma očima mu tam vyprávět o záhadné dámě z cizí královské rodiny, se kterou jezdil po Londýně. „Uměla se d'ábelsky vztekat,“ říkal. „Ale jinak to byla ženská, pane, to vám byla ženská!“

10.2 Reflexe

10.2.1 Vlastní komentář k průběhu lekce

Tato lekce byla vystavěna jako úplná tečka za dvouměsíční prací. Účelem bylo zrekapitulovat cesty všech hlavních hrdinů, vzpomenout si, v jakých situacích byli a jak se chovali a dokončit jejich příběhy na základě hlavního tématu lekce, tedy spravedlnosti. Žáci měli možnost vytvořit závěr celého příběhu.

Dále uvádím v bodech několik hlavních poznámek k průběhu lekce:

- Při sdílení zážitků, které se týkaly něčeho nespravedlivého, byla nejprve diskuse trochu pomalá a nezáživná. Jakmile ale někdo z žáků zmínil společné zážitky z jídelny, došlo k velké změně. Diskuse se rozběhla a všichni měli k tématu co říct.
- Žáci byli trochu zklamáni, když jsem jim oznámila, že závěr příběhu budou vytvářet oni sami. Mnohem více je zajímalo, jak knížka dopadne doopravdy, než jestli mají moc vytvořit spravedlivý konec.
- Při práci ve skupinách byl problematický chlapec, který knížku četl. Neustále se snažil všem sdělit, jak to ve skutečnosti dopadlo a neuznával jakékoliv názory ostatních. Jedna skupina také považovala za spravedlivý závěr pro strýčka Andrewa: *„Dáme mu sto milionů liber, za to, že se nevrátí do Narnie.“* Když se měli žáci přemístit k návrhu, který se jim líbil nejvíce, myslím, že se přemísťovali spíše na základě kamarádství.
- Dramatický moment přinesly živé obrazy královny Jadis. Před aktivitou jsem měla strach nechat žáky simultánně improvizovat, nakonec to ale dopadlo velice dobře, i technika štronza tentokrát fungovala bez problémů.
- Při spravedlivých závěrech pro Jadis jsem zvolila pouze metodu zapisování, na živé obrazy pak nebyl čas. Také jsem na základě podnětů od dětí řekla, že Jadis, ač by si zasloužila spravedlivější konec, se nakonec skutečně stala Ledovou královnou, jak ji známe z filmu. Myslím si, že vyprávět žákům cokoliv jiného by bylo kontraproduktivní.
- Živé obrazy Polly byly velice kvalitní, ale vnitřní hlasy jsou stálým problémem. Většina žáků oznámila, že se Polly cítí: *„dobře“*, *„blbě“* apod. Málokdo ani po opakovaném vyzvání neřekl skutečně vnitřní hlas.

- Protože měli žáci otázky, z jakého důvodu bylo dobře, že Digory splnil Aslanův slib a nesebral druhé jablko pro maminku, řekla jsem jim důvod z knihy: „*Digoryho maminka by se sice uzdravila, ale postupem času by ona i Digory jeho činu nakonec litovali.*“ Žáci toto sdělení pochopili.
- Zajímavá byla aktivita se „zakopáním“ prstenů. Žáci hodně váhali a bylo poznat, že o odevzdání prstýnků opravdu přemýšlí. Některá děvčata je odevzdala až úplně na poslední chvíli. Na mě osobně situace hluboce zapůsobila.
- V rámci délky lekce jsem byla nucena některé aktivity krátit. Bohužel jsem nestihla udělat takovou reflexi, jakou bych si přála. Nicméně v závěru bylo vidět, že jsou žáci spokojeni s vzniklou situací a především, že mají zájem o další četbu, dokonce i o příběhy z dalších knížek.
- Videozáznam lekce viz příloha B, DVD 2.

10.2.2 Záznam práce žáků

Nové informace o strýčkovi Andrewovi: *Je mu šedesát. Nerozumí zvířatům, protože nechce. Dělal prsteny. Chtěl zjistit, co se děje v jiných světech. Je sobecký. (Není zlý.)*

Návrhy na spravedlivý závěr pro strýčka Andrewa:

- *Budou mu zabaveny prsteny a krabička. Pošlou ho zpátky do Londýna, kde se musí usmířit se sestrou.*
- *Dají mu peníze pod podmínkou, že se nevrátí do Narnie.*
- *Vezmou mu žluté prsteny, nechají mu zelený a Aslan zařídí, aby se nevrátil.*
- *Musí se oženit s královnou Jadis a budou společně hlídat zvířata v úplně jiném světě.*

Návrhy na spravedlivý závěr pro královnu Jadis:

- *Udělat jí to, co prováděla ostatním.*
- *Zmrazit ji do ledu.*
- *Nechat ji zkamenět.*
- *Zavřít ji do londýnské věznice.*
- *Sebrat jí všechnu moc.*
- *Sebrat jí všechnu krásu.*
- *Mučit ji.*
- *Začarovat ji, aby byla hodná.*
- *Zajistit, aby se moc obrátila prot ní.*
- *Dát ji do Lesa mezi světy.*

Nové informace o Polly: *Je hodná, statečná, smutná, hezká, šikovná.*

10.2.3 Návrhy na zlepšení

- Bylo by opravdu vhodné věnovat více času reflexi. Hodina byla trochu rychlá a chaotická, vlivem mnoha různých aktivit a podnětů, které žáci dostávali. Bylo by dobré každé postavě zvlášť věnovat více času, lépe si projít vše, co se v průběhu lekcí zjistilo a následně o problémech přemýšlet hlouběji.
- Při pročítání toho, co o postavách víme, jsme se dostali k drobnému zádrhelu – v předchozích lekcích jsme si zapisovali všechny skutečnosti, v této lekci jsme se však zabývali spíše vlastnostmi. Bylo by dobré lépe tyto dva pojmy oddělit a zabrousit více do toho, jaké postavy jsou a oddělit to od toho, jaké byly jejich činy.

11 DVA MĚSÍCE S NARNÍÍ

V průběhu dvou měsíců, ve kterých jsem realizovala lekce, se žáci pomocí metod a technik dramatické výchovy seznámili prakticky s celým příběhem z knížky *Letopisy Narnie, Čarodějův synovec*. Měli možnost nejen knihu poznat, ale také hlouběji proniknout do příběhu a podílet se na jeho utváření.

Realizace probíhala jednou týdně, se skupinou žáků, která byla po stránce dramatické i osobnostní velice vyspělá. Žáci perfektně spolupracovali a dokázali se dohodnout i v momentě, kdy se objevily problémy. Málokdy jsme se dostali do situace, kdy by byl potřebný zásah učitele nebo nějaké delší řešení. Nastalo pár individuálních osobnostních problémů u určitých žáků, kteří se do procesu příliš nezapojovali. Byli takoví především dva žáci, navzájem tvořili jistý protipól. Jeden chlapec některé situace okázale ignoroval a odmítal se zapojit do procesu z důvodu nezaujetí (nebo předstíraného nezaujetí) jakýmkoliv aktivitami, místo toho dělal velice často přesně to, co bylo se zadáním práce v rozporu. Oproti němu stála dívka, která byla neustále v pozadí, pracovala sice při skupinových aktivitách společně s ostatními, ale individuálně se nikdy neprojevovala, nehlásila, často ani v kruhu nevěděla, co říct a bylo vidět, že na některé aktivity těžko stačí. Lekce nebyly přizpůsobeny k tomu, aby podobné problémy řešily, proto jsem místy nevěděla, jak se s nimi vypořádat. Časté střídání aktivit bylo nicméně kladem pro oba zmíněné žáky – pokud byl chlapec stále něčím zaměstnán, neměl čas přemýšlet nad tím, jak ho to „nebaví“ a díky střídání práce ve

skupinách a individuálních činností se i dívka začleňovala alespoň tak, jak bylo v jejích silách.

Co se týče celkových poznatků z lekcí, domnívám se, že měly obsahovat víc pohybu. Pracovala jsem většinou s komunikačními metodami, kde žáci hodně mluvili, připravovali a prezentovali, dohadovali se, představovali své názory apod. Málokdy jsem zapojila čistě pohybové cvičení, mimo jiné také proto, že tomu nebyla uzpůsobena místnost. Domnívám se, že v určitých situacích bylo rozpohybování přesně tou aktivitou, která by byla potřebná.

Výraznou linií celých lekcí byl již výše zmíněný příběh. Zajímavostí bylo, že v momentě, kdy docházelo během lekcí k jakémukoliv rozhodování, žáci jako by přesně kopírovali knihu, i když ji skutečně četl pouze jeden chlapec. Bylo to tak jak při rozhodnutí kladném (Digory neporuší slib, který dal Aslanovi), tak i v rozhodování záporném, tj. v momentě, kdy strýček Andrew neuposlechl slib, a tím zapříčinil veškeré další zlo, nebo v momentě, kdy Digory zazvonil na zvonek a tím probudil Jadis. Mohlo to být zapříčiněno mou znalostí příběhu a jistým postojem k aktivitám, nejsem si však vědoma toho, že bych žáky určitým směrem naváděla, naopak jsem se snažila vždy nechat volbu jen na nich.

Každá lekce měla za hlavní téma určitou lidskou hodnotu, především z oblasti morální. Na základě těchto hodnot jsem při práci postupovala, snažila jsem se však najít takový směr, kdy žáci nebudou jednoznačně postaveni před sdělení toho, co je správné a co je špatné. I tak však byly některé aktivity vedeny poněkud direktivním směrem, například Aslanovo apelování na mluvící zvířata v páté lekci. V tomto případě jsem situaci vnímala nejsilněji, ale i v jiných případech byl směr vedení jasně patrný. Bohužel vzhledem k příběhu knihy jsem se nedokázala těmto aktivitám zcela vyhnout.

Žáci byli nicméně postaveni před situace z příběhu, které si mohli promítnout do osobního života, řešili sociální vztahy, a tím prohlubovali svou schopnost empatie. Proto si myslím, že i přes jistou direktivitu ve vztahu k hodnotám, lekce splnily své primární cíle.

Některá cvičení, obsahující především etudy nebo živé obrazy na určité téma, nebo při práci s textem, byla velice obtížná, mnohdy obtížnější, než jsem dopředu očekávala. Myslím si ale, že to vedlo spíše k hlubšímu zamyšlení, a ačkoliv to při realizaci vyžádalo více času, zapojovali se všichni členové skupin a bylo třeba opravdu se tématu věnovat. Některá cvičení bych pravděpodobně upravila, aby byla jednoznačnější, ne však o tolik jednodušší.

Žáci v průběhu osmi týdnů prozkoumali literární dílo a vžívali se do postav, jejich činů a motivů. Seznámili se s dílem fantasy literatury, přemýšleli o jejím prostředí, o souvislostech mezi světem fantazie a realitou (např. v době středověku), mezi postavami z mýtů a současností. Závěrečná hodina, ač dlouhá a poněkud chaotická, byla zakončena delší

promluvou, která byla jakousi rekapitulací celého procesu a na jejím základě jsem zjistila podstatné informace, především co se týče vztahu žáků k celé realizaci. Nejzásadnější byl poznatek, že jsou motivováni skutečně si knihu půjčit a přečíst, přestože znají hlavní příběh. Vybudovali si k postavám určitý vztah a možná je tento vztah posílený i filmovým zpracováním dalších dílů, nicméně považuji to za velice kladné zjištění.

Žáci si v průběhu lekcí čím dál lépe osvojovali své schopnosti z hlediska dramatické výchovy. Prošli jsme společně mnoha aktivitami, různorodými činnostmi, které vedly k lepší spolupráci, k uvědomění, k učení poznatky. Žáci byli spontánní a zapálení pro činnost a i já osobně jsem se v rámci lekcí dozvěděla mnoho nových skutečností, jak od žáků ve formě sdělení, tak i později ze záznamů z kamery. Mohla jsem se zaměřit na sebe jako osobnost ve vztahu k dětem, na svou mluvu (obzvláště pak na svá oblíbená parazitní slova „tak“ a „takže“) a na různá gesta značící především nervozitu. Při lekcích jsem zvolila stejný styl oblečení – neutrální barvy černou a bílou, aby lépe vynikly metody, především učitele v roli, a ze záznamů jsem posoudila, že to byl dobrý způsob, jak upoutávat pozornost pouze kostýmními znaky a samotnou hrou v roli, nikoliv jinými případně rušícími prvky.

Dva měsíce, které jsem trávila pravidelným realizováním lekcí, přinesly mnoho nových poznatků nejen vzhledem k dramatické výchově a těmto konkrétním hodinám, ale také v souvislosti s učitelstvím obecně. Žáci byli skvělými společníky při práci, vytvořili jsme dohromady hodnotné a zajímavé dílo. Byli féroví a tolerantní k chybám, kterých jsem se dopouštěla. Já jsem se učila lépe reagovat na jejich individuální potřeby, lépe improvizovat v nečekaných situacích, a také lépe komunikovat, ať už v souvislosti se zadávanými instrukcemi při práci, nebo v momentech, kdy bylo potřeba individuálně zasáhnout při sporech nebo jiných neočekávaných situacích. Myslím si, že lekce byly oboustranně přínosným materiálem a doufám, že se jak dílo *Čarodějův synovec*, tak i jeho společné dotváření vstoupilo do paměti žáků jako poutavý příběh, který měli možnost si prožít, a na který budou rádi vzpomínat.

ZÁVĚR

Teoretická část diplomové práce byla zaměřena na dramatickou výchovu a na možnosti využití literatury, konkrétně žánru fantasy, v dramatické výchově na prvním stupni základní školy. Vzhledem k tomu, že pro tvorbu literárně-dramatických lekcí je vhodná prakticky veškerá literatura určená pro děti a mládež, má literatura fantasy v tomto oboru poměrně silný potenciál. Nejen proto, že se v posledních letech rozšířila do povědomí většiny dětí díky rozsáhlým filmovým zpracováním, ale i kvůli poutavým příběhům a myšlenkám, které nabízí dílo prakticky pouze ve své knižní podobě.

Morální hodnoty, které bývají s fantasy literaturou v rámci četby pro děti a mládež úzce spojeny, jsou nedílnou součástí výchovy na prvním stupni základní školy, avšak jejich výuka nemá na našich školách dosud pevné zázemí. Předmět etická výchova, který se zabývá nejen otázkou morálky, ale i otázkou sociálních vztahů a komunikace, je doplňujícím vzdělávacím oborem, proto se jako samostatný předmět vyskytuje na školách spíše výjimečně.

Letopisy Narnie spisovatele C. S. Lewise jsou ságou prakticky postavenou na morálních hodnotách, které jsou ale v díle obsaženy výhradně jako neměnné křesťanské principy. Autor byl významně ovlivněn svým návratem k víře a jeho motivací k napsání *Letopisů* byla představa takového příběhu, který by právě s těmito principy nenásilnou formou seznámil dětské čtenáře.

Stejné hodnoty, ale v jiném – nikoli křesťanském – pojetí, byly i jedním z hlavních motivů této práce, především pak v praktické části. Ta byla zaměřena na představení nejdůležitějších morálních hodnot z díla *Letopisy Narnie*, *Čarodějův synovec* na základě literárně-dramatických lekcí. Cílem však bylo jejich hlubší prozkoumání z více úhlů pohledu s důrazem na individuální vnímání člověka, nikoliv přijetí těchto hodnot jako direktivního modelu daného „vyšší autoritou“. Přestože časové podmínky práce nebyly ideální, vzhledem k pozitivní odezvě žáků a získaným výstupům je možné považovat realizaci za úspěšnou. Žáci byli zaujati příběhem a dílčími tématy, nad kterými dokázali přemýšlet v širších souvislostech, což bylo pro práci stěžejní. Na základě těchto poznatků je možné považovat soubor lekcí za pomůcku vhodnou pro použití v rámci etické výchovy, respektive výchovy k hodnotám na prvním stupni základních škol.

POUŽITÉ ZDROJE

TIŠTĚNÉ ZDROJE

BAEHR, T.: *Narnia Beckons*, 1. vyd. Nashville, Tennessee: Broadman & Holman Publishers, 2005. 184 s. ISBN 0-8054-4042-9

BLÁHOVÁ, K.: *Uvedení do systému školní dramatiky*, Praha: IPOS, 1996. 83 s. ISBN 80-7068-070-9

CAUGHEY, S.: *Revisiting Narnia, Fantasy, Myth and Religion in C. S. Lewis' Chronicles*, Dallas: BenBella books, Inc., 2005. 310 s. ISBN 1-932100-63-6

DOWNING, D. C.: *Into the Wardrobe, C. S. Lewis and the Narnia Chronicles*, San Francisco: Jossey Bass, 2005. 256 s. ISBN 0-7879-7890-7

EYRE, R. – EYROVÁ, L.: *Jak naučit děti hodnotám*, Praha: Portál, 2007. 156 s. ISBN 978-80-7367-275-1

FORD, P.: *Companion to Narnia, Revised Edition*, San Francisco: Harper Collins, 2005. ISBN 0-06-079127-6.

HINTEN, M. D.: *The Keys to the Chronicles*, Nashville, Tennessee: Broadman & Holman publishers, 2005. 177 s. ISBN 978-0-8054-4028-7

HOOPER, W.: *C. S. Lewis: A Biography*, San Francisco: HarperCollins, 2002. 456 s. ISBN 9780006281641

LEWIS, C. S.: *Suprised by Joy, The Shape of My Early Life*, London: Harvest Books, 1955. 252 s. ISBN 978-0156870115

LEWIS, C. S.: *The Chronicles of Narnia*, New York: HarperEntertainment™, 2005a. 767 s. ISBN 0-00-7215029

LEWIS, C. S.: *Letopisy Narnie, Čarodějův synovec*, 1. vyd. Praha: Fragment, 2005b. 208 s. ISBN 80-253-0160-5

LEWIS, C. S.: *Letopisy Narnie, Čarodějův synovec*, 1. vyd. Praha: Orbis pictus, 1993. 155 s. ISBN 80-85240-09-2

MACHKOVÁ, E.: *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*, 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2000. 125 s. ISBN: 80-85883-54-6

MACHKOVÁ, E.: *Úvod do studia dramatické výchovy*, 2., upravené vyd. Praha: NIPOS, 2007. 200 s. ISBN 978-80-7068-207-4

MARUŠÁK, R.: *Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckým narativem*. Rukopis habilitační práce, připraveno k publikování v r. 2010. Citováno se souhlasem autora.

MARUŠÁK, R. – KRÁLOVÁ O. – RODRIGUEZOVÁ, V.: *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-472-4

NEFF, O. – OLŠA, J.: *Encyklopedie literatury science fiction*, Praha: H+H, 1995. 555 s. ISBN 80-85787-90-3

PETERKA, J.: *Teorie Literatury pro učitele*, 2., přepracované vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. 247 s. ISBN 80-7290-244-X

ROWLINGOVÁ, J. K.: *Harry Potter a Ohnivý pohár*, dotisk 3. vydání, Praha: Albatros, 2002. 577 s. ISBN 80-00-01107-7

SCHAKEL, P.: *Reading With the Heart, The Way Into Narnia*, Grand Rapids, Michigan: Eerdmans Publishing Company, 1979. ISBN 0-8028-1814-5

SMRČKA, F. a kol.: *ABC rodinné výchovy, Dítě školního věku*, 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. 272 s. ISBN 04-0-146

ULRYCHOVÁ, I.: *Drama a příběh*, 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2007. 103 s. ISBN 978-80-7331-096-7

VACEK, P.: *Rozvoj morálního vědomí žáků*, 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-386-4

VALENTA, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*, 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008, 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1

VALENTA, J.: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, Praha: ISV nakladatelství, 1995, 200 s. ISBN 80-85866-06-4

INTERNETOVÉ ZDROJE

BARROW, M.: *Evacuation of Children and Women during World War 2*, 2007, čerpáno 21. 2. 2010, přístup z Internetu: <http://www.woodlands-junior.kent.sch.uk/Homework/war/evacuation.htm>

CANNING, M. – O'HARA, V.: *The real-life land of Narnia: Northern Ireland's Mourne Mountains*, 2010, čerpáno 21. 2. 2010, přístup z Internetu: <http://www.belfasttelegraph.co.uk/news/local-national/the-reallife-land-of-narnia-northern-irelands-mourne-mountains-14633381.html>

CLINE, A.: *C. S. Lewis: Biography of C. S. Lewis*, 2010, čerpáno 16. 2. 2010, přístup z Internetu: <http://atheism.about.com/od/cslewisnarnia/a/biography.htm>

Česko-slovenská filmová databáze: *Letopisy Narnie*, čerpáno 21. 2. 2010, přístup z Internetu: <http://www.csfd.cz/hledani-filmu-hercu-reziseru-ve-filmove-databazi/?search=Letopisy+Narnie>

GREEN, J.: *The Recycled Image*, 2007, čerpáno 21. 2. 2010, přístup z Internetu: <http://timesandseasons.org/index.php/2007/06/the-recycled-image/>

HarperOne: *About C. S. Lewis*, 2008, čerpáno 16. 2. 2010, přístup z Internetu:

<http://www.cslewis.com/about.aspx>

HRONEK, J.: *Laická morálka*, 1920, čerpáno 1. 3. 2010, přístup z Internetu:

http://depositum.cz/knihovny/ckd/tiskclanek.php?id=c_7639

HULÁK, J.: *Vývoj české dramatické výchovy v datech*, čerpáno 31. 1. 2010, přístup

z Internetu: <http://www.drama.cz/historie/index.html>

JOUKL, Z.: *Morálka občana ČR*, 1999, čerpáno 1. 3. 2010, přístup z Internetu:

<http://www.joukl.cz/moralka.htm>

LINDSLEY, A.: *C. S. Lewis, His Life and Work*, 2009, čerpáno 16. 2. 2010, přístup

z Internetu: <http://www.cslewisinstitute.org/cslewis/index.htm>

LIUKKONEN, P.: *Clive Staples Lewis*, 2008, čerpáno 21. 2. 2010, přístup z Internetu:

<http://www.kirjasto.sci.fi/cslewis.htm>

MAT, P.: *Chyby, rozpory a omyly v bibli*, 2007, čerpáno 1. 3. 2010, přístup z Internetu:

<http://myty.info/view.php?cisloclanku=2007030011>

MOTYČKA, P. – VYVOZILOVÁ, Z.: *Etická výchova*, 2009, čerpáno 1. 3. 2010, přístup

z Internetu: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2895/ETICKA-VYCHOVA.html/>

Mythopoetic society: *About the Inklings*, 2005, čerpáno 16. 2. 2010, přístup z Internetu:

<http://www.mythsoc.org/inklings/>

Nokturno.net: *Fantasy a horor – historie žánrů*, 2007, citace 17.1.2010, přístup z Internetu:

<http://www.nokturno.net/clanek.php?clanek=527>

PARKER, D.: *Komunismus*, 2007, čerpáno 1. 3. 2010, přístup z Internetu:

<http://dparker.blog.cz/0705/komunismus>

PROVAZNÍK, J.: *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí*, 2005, čerpáno: 31.1.2010, přístup z Internetu: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/407/PODIL-DRAMATICKE-VYCHOVY-NA-UTVARENI-A-ROZVIJENI-KLICOVYCH-KOMPETENCI.html/>

PROVAZNÍK, J.: *Literatura pro české děti v posledním desetiletí*, 2003, čerpáno 21. 2. 2010, přístup z Internetu: <http://www.iliteratura.cz/clanek.asp?polozkaID=10179>

SARGÁNKOVÁ, I.: *Jakou zkušenost si odnesla církev z doby pronásledování?*, 2010, čerpáno 1. 3. 2010, přístup z Internetu: <http://tisk.cirkev.cz/z-domova/jakou-zkusenost-si-odnesla-cirkev-z-doby-pronasledovani.html>

SCHEJBALOVÁ, P.: *Dramatická výchova a škola*, 2000, čerpáno 31. 1. 2010, přístup z Internetu: http://pdf.uhk.cz/uppe/dalsi_cinnost/dramaticka.htm

SCHWARTZ, P.: *Morální hodnoty bez náboženství*, 2006, čerpáno 1. 3. 2010, přístup z Internetu: <http://www.aynrand.cz/view.php?cisloclanku=2006020801>

SMOLEN, Š.: *nejenLewis, Primární bibliografie*, 2006b, čerpáno 16. 2. 2010, přístup z Internetu: <http://cslewis.signal.cz/biblio1/index.html>

SMOLEN, Š.: *nejenLewis, Životopis v datech*, 2006a, čerpáno 16. 2. 2010, přístup z Internetu: http://cslewis.signal.cz/zaklad/zivotopis_v_datech.html

SMOLEN, Š.: *nejenLewis, Zaskočen radostí*, 2006c, čerpáno 16. 2. 2010, přístup z Internetu: http://cslewis.signal.cz/biblio1/zaskocen_radosti.html

SMOLEN, Š.: *nejenLewis, Velký rozvod*, 2006d, čerpáno 16. 2. 2010, přístup z Internetu: http://cslewis.signal.cz/biblio1/velky_rozvod.html

SMOLEN, Š.: *nejenLewis, Svědectví o zármutku*, 2006e, čerpáno 16. 2. 2010, přístup z Internetu: http://cslewis.signal.cz/biblio1/svedectvi_o_zarmutku.html

SMOLEN, Š.: *nejenLewis, Rady zkušeného ďábla*, 2006f, čerpáno 16. 2. 2010, přístup z Internetu: http://cslewis.signal.cz/biblio1/rady_zkuseneho_dabla.html

VISSER, J.: *Into the Wardrobe, Biography*, 1994a, čerpáno 16. 2. 2010, přístup z Internetu: <http://cslewis.drzeus.net/bio/>

VISSER, J.: *Into the Wardrobe, Literary Works – Fiction & Poetry*, 1994b, čerpáno 16. 2. 2010, přístup z Internetu: <http://cslewis.drzeus.net/books/fiction.html>

VISSER, J.: *Into the Wardrobe, Frequently Asked Questions*, 1994c, čerpáno 21. 2. 2010, přístup z Internetu: <http://cslewis.drzeus.net/faq/>

Wikipedia.org: *C. S. Lewis*, 2001, čerpáno 16. 2. 2010, přístup z Internetu: http://en.wikipedia.org/wiki/C._S._Lewis

Wikipedia.org: *The Lion, the Witch and the Wardrobe*, čerpáno 21. 2. 2010, přístup z Internetu: http://en.wikipedia.org/wiki/The_Lion,_the_Witch_and_the_Wardrobe

ZBÍRAL, D.: *Žánr fantasy a religionistika*, 2003, citace 17. 1. 2010, přístup z Internetu: http://www.david-zbiral.cz/fantrel.htm#_Toc151645103

JINÉ ZDROJE:

UHLÍŘOVÁ, J.: Osobní konzultace, 22. 2. 2010

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: DVD 1: Lekce 1–4

Příloha B: DVD 2: Lekce 5–8